

The background of the cover features a complex, abstract line drawing in a light green color. It depicts various human figures in different poses and interactions, some appearing to be in conversation or movement. The lines are thin and overlapping, creating a sense of a busy, social environment. The overall style is minimalist and modern.

socjologia

XXII

JOLANTA ZWIERNIK

ALTERNATYWA W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

STUDIUM
TEORETYCZNO-EMPIRYCZNE

WYDAWNICTWO UNIwersYTETU WROCLAWSKIEGO

ACTA UNIVERSITATIS WRATISLAVIENSIS

SERIE

Anglica Wratislaviensia
Antiquitas
Bibliotekoznawstwo
Bibliothecalia Wratislaviensia
Classica Wratislaviensia
Ekonomia
Estudios Hispánicos
Ethnologica
Filozofia
Germanica Wratislaviensia
Historia
Historia Sztuki
Literatura i Kultura Popularna
Logika
Neerlandica Wratislaviensia
Niemcoznawstwo
Politologia
Prace Botaniczne
Prace Geologiczno-Mineralogiczne
Prace Instytutu Geograficznego
 Seria A. Geografia Fizyczna

 Seria B. Geografia Społeczna
 i Ekonomiczna
 Seria C. Meteorologia i Klimatologia
Prace Kulturoznawcze
Prace Literackie
Prace Pedagogiczne
Prace Psychologiczne
Prace Zoologiczne
Prawo
Probability and Mathematical Statistics
Przegląd Prawa i Administracji
Romanica Wratislaviensia
Slavica Wratislaviensia
Socjologia
Studia Archeologiczne
Studia Geograficzne
Studia i Materiały z Dziejów
 Uniwersytetu Wrocławskiego
Studia Linguistica
Studia nad Faszyzmem i Zbrodniami
 Hitlerowskimi

Alternatywa w edukacji przedszkolnej

Studium teoretyczno-empiryczne

Acta Universitatis Wratislaviensis No 1903

Jolanta Zwiernik

Alternatywa w edukacji przedszkolnej

Studium teoretyczno-empiryczne

Wrocław 1996

Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Jan A. Choroszy, Józef Frąckowiak, Janina Gajda-Krynicka,
Teresa Kulak, Jerzy Niškiewicz, Ludwika Ślękowa

RECENZENT

Zbigniew Kwieciński

REDAKTOR SERII

Zbigniew Kurcz

REDAKTOR WYDAWNICTWA

Barbara Bober

REDAKTOR TECHNICZNY

Maciej Szłapka

© Copyright by Jolanta Zwiernik 1996

ISSN 0239-6661

ISBN 83-229-1525-X

Łamanie wykonano w Pracowni Składu Komputerowego TYPO-GRAF
Wydrukowano w Drukarni Uniwersytetu Wrocławskiego

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1. Wybrane koncepcje edukacyjne o charakterze alternatywnym	11
1. Alternatywa wobec stereotypu nudnej szkoły	11
2. Amerykańska pedagogika krytyczna	13
3. Ruch Wolnych Szkół w Niemczech	16
Glockseeschule w Hanowerze	17
Wolna Szkoła w Offenburgu	22
Szkoła-laboratorium w Bielefeld	26
4. Moskiewska koncepcja innej szkoły	30
5. Wrocławska Szkoła Przyszłości jako globalna i alternatywna wizja szkoły przyszłości	35
6. Próba podsumowania	39
Rozdział 2. Założenia i warunki realizacyjne innego przedszkola. Procedura badań	47
1. Podstawowe założenia pedagogiczne i psychologiczne	47
2. Metoda projektowania okazji edukacyjnych	53
3. Warunki emocjonalne, materialne i organizacyjne	60
4. Podstawy strategii badawczej	69
Rozdział 3. Obraz życia społecznego w przedszkolu o alternatywnym i o konwencjonalnym sposobie pracy	76
Rozdział 4. Formy zachowania nauczyciela i dziecka na terenie przedszkola	92
1. Interakcje nauczyciel–dziecko	92
2. Aktywność nauczyciela i dzieci podczas zajęć	102
3. Reakcje nauczyciela na trudności dzieci	119
4. Poziom organizacji zabaw swobodnych	127
Rozdział 5. Właściwości sfery poznawczej	136
1. Wrażliwość na problemy	136
2. Pomysłowość	146
3. Plastyczność w ujmowaniu rzeczy i zjawisk	159
4. Odporność na sytuacje trudne	174
Rozdział 6. Właściwości sfery społeczno–emocjonalnej	191
1. Kontakty społeczne w zabawie	191
2. Tendencja do współdziałania	197
3. Zachowania pomocne	211
4. Zachowania agresywne	222

Rozdział 7. Dojrzałość szkolna	238
1. Zakres i ewolucja pojęcia	238
2. Poziom dojrzałości szkolnej	241
Podsumowanie wyników, wnioski i uwagi końcowe	257
Bibliografia	265
Aneks	271
1. Przykładowe projekty okazji edukacyjnych	271
2. Typy zabaw	278
3. Opis obrazków, na podstawie których badano tendencję do zachowań pomocnych	280
4. Arkusz badań dojrzałości szkolnej	281
Summary	291

Wstęp

Schyłek lat osiemdziesiątych i początek dziewięćdziesiątych to czas przełomu w wielu dziedzinach życia społecznego i gospodarczego naszego kraju. Wiemy już, że można, niektórzy mówią nawet, że trzeba – inaczej. Dyrektywa ta obejmuje coraz szersze kręgi życia ludzkiego i dotyczy już nie tylko demokratycznych przemian społecznych i ekonomicznych, ale coraz powszechniej dostrzega się konieczność zmian także w sposobie kształcenia ludzi, którzy będą świadomymi i aktywnymi realizatorami tych przekształceń. Inaczej – to znaczy jak?

Pytanie to już na początku lat siedemdziesiątych zainspirowało grupę wrocławskich pedagogów i psychologów do zastanowienia się nad tym, jakie elementy dotychczasowego modelu edukacji i w jakim kierunku należy zmienić, aby sprzyjały one maksymalizowaniu szans rozwojowych ludzi uczestniczących w jego realizacji. Prace zmierzające do zgromadzenia przekonujących uzasadnień teoretycznych i empirycznych tego dylematu okazały się na tyle rozległe i angażujące, że skłoniły ich autorów do zawiązania interdyscyplinarnej Grupy Programowej programu badawczo-wdrożeniowego Wrocławska Szkoła Przyszłości¹. Opowiedziano się wówczas za „strategią klinową” (określenie B. Suchodolskiego) reformowania systemu oświatowego, której sens polega na minimalizowaniu ryzyka ewentualnej porażki, ograniczając jej koszty do niewielkiego fragmentu (klina) rzeczywistości szkolnej. Rosną one niewspółmiernie, gdy przedmiotem zabiegów reformatorskich staje się cały system szkolny, a taka właśnie sytuacja najczęściej miała miejsce w przeszłości.

Inną strategią łagodzącą negatywne skutki reformowania oświaty, której zwolennikami byli twórcy projektu Wrocławska Szkoła Przyszłości, jest zasada reformy „ciągłej” lub „nieustającej”. Przejawia się ona w tym, że szkoła pracuje zgodnie z założonym planem ogólnym, choć niektóre z wcześniej przyjętych ustaleń mogą ewoluować lub podlegać modyfikacjom. Dla realizacji tak pojętych zadań reformatorskich wypracowano formułę szkoły-laboratorium badawczego. Polega ona na tym, że placówka, poza spełnianiem swych normalnych funkcji edukacyjnych (szkoła), jest także terenem kompleksowych badań, których zadaniem jest dostarczanie naukowo zweryfikowanych informacji (laboratorium badawcze), przekazywanych następnie zespołom reformatorów zainteresowanych wprowadzaniem zmian w powszechnej oświacie. Praca w takiej szkole-laborato-

¹ Autorami założeń wyjściowych programu badawczo-wdrożeniowego Wrocławska Szkoła Przyszłości (lata 1972–1982) byli pracownicy Uniwersytetu Wrocławskiego: A. Góralczyk, J. Jastrzębska, J. Kruszelnicka, R. Kwaśnica, R. Łukaszewicz, W. Łukaszewski oraz pracujący w Politechnice Wrocławskiej T. Izbicki i J. Waszkiewicz.

rium badawczym w niewielkim tylko stopniu jest działalnością o charakterze eksperymentalnym. Głównym jej zadaniem jest oferowanie dzieciom i młodzieży, a także zatrudnionym w niej nauczycielom, możliwości kreowania własnych sposobów uczestniczenia w biegu wydarzeń w szkole i poza nią. Informacje uzyskiwane przy okazji analizowania przejawów i efektów różnych form działalności podejmowanych przez partnerów procesu edukacyjnego są niejako produktem ubocznym – ważnym, choć nie najważniejszym sensem istnienia takiej szkoły.

Wracając do podstawowych pytań sformułowanych przez twórców projektu Wrocławska Szkoła Przyszłości – jakie elementy istniejącego modelu edukacji powinny zostać zmienione i jaki powinien być kierunek owych zmian – wskazać trzeba na dwa źródła poszukiwań. Jednym z nich była analiza porównawcza podstawowych przesłanek i rezultatów nowatorskich rozwiązań edukacyjnych, opisanych w literaturze polskiej i zagranicznej. Drugi nurt penetracji badawczych dotyczył prób o charakterze eksperymentalnym, zaprojektowanych z myślą o weryfikacji wybranych fragmentów nowej koncepcji edukacji, której autorami byli członkowie Grupy Programowej Wrocławskiej Szkoły Przyszłości.

Dyskusje i spory dotyczące podstawowych problemów współczesnej pedagogiki i sposobów ich rozwiązywania, prowadzone podczas częstych, wielogodzinnych spotkań, w których nierzadko uczestniczyli także przedstawiciele praktyki oświatowej, zmierzały do coraz precyzyjniejszego wyodrębnienia tych elementów systemu oświatowego, które w dalszej perspektywie czasowej muszą ulec zmianie. Ich efektem było opracowanie założeń *Alternatywnej i globalnej koncepcji edukacji w szkole przyszłości* (1985) jako jednej z możliwych odmian przyszłej edukacji.

Opracowanie to zamykało I etap prac (lata 1972–1982) nad projektem Wrocławska Szkoła Przyszłości, skoncentrowany głównie na zagadnieniach teoretycznych, w którym doświadczenia praktyczne były koniecznym, choć tylko fragmentarycznym uzupełnieniem. Rezultatem prac studialno-projektowych było proponowanie ogólnego modelu szkoły, w którym postulowano zmianę charakteru relacji nauczyciel–uczeń w kierunku upodmiotowienia obu partnerów interakcji; sformułowano alternatywę dla systemu klasowo-lekcyjnego; opracowano alternatywne kryteria doboru i układu treści edukacyjnych; zapoczątkowano prace zmierzające do ustalenia zasadniczych elementów metody projektowania okazji edukacyjnych; określono zadania dla pierwszego szczebla edukacji w szkole (okresu adaptacyjnego) obejmującego dzieci w wieku przedszkolnym.

W II etapie prac (lata 1983–1993) nastąpiła zmiana akcentów. Od początku lat osiemdziesiątych rozpoczęliśmy praktyczną realizację naszych założeń. Polegała ona na ciągłej, systematycznej pracy z kilkoma grupami dzieci, współpracującymi z nami przez dłuższy czas. Programy, jakie wówczas realizowaliśmy, opierały się na wspólnych założeniach stanowiących zasadnicze przesłanki naszej koncepcji. Podstawową metodą pracy była wypracowywana w naszym ze-

spole metoda projektowania okazji edukacyjnych. Dzięki temu możliwa była stała współpraca osób odpowiedzialnych za realizację poszczególnych programów oraz wzajemne korzystanie z doświadczeń.

W omawianym przedziale czasu, tzn. w drugiej połowie lat 80., zrealizowane zostały cztery programy – trzy w ramach warsztatów aktywności niekonwencjonalnej przeznaczonych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym i jeden z zakresu edukacji przedszkolnej, stanowiącej integralny składnik projektu Wrocławska Szkoła Przyszłości. Programy te oferowały dzieciom i pracującym z nimi nauczycielkom możliwość współdziałania w formach wynikających z propozycji zawartych w modelu edukacji alternatywnej. Nam zaś umożliwiały weryfikację wybranych fragmentów owego modelu przyczyniając się do dalszej konkretyzacji jego przesłanek teoretycznych.

Warsztaty aktywności niekonwencjonalnej przeznaczone były dla grupy 12–15 dzieci w wieku 7–9 lat. Spotykały się one z osobami prowadzącymi warsztaty po zakończeniu lekcji, w sali przystosowanej do wymogów działalności warsztatowej, znajdującej się w budynku szkoły, do której dzieci uczęszczali. Pierwszy z programów warsztatowych, pod nazwą *Jak bajkami mosty budować?*², trwał 10 tygodni. Po modyfikacjach i uzupełnieniach przeprowadzono go ponownie w innej szkole, z inną grupą dzieci i w dłuższym czasie; spotkania z dziećmi odbywały się w ciągu całego roku szkolnego. W trzecim programie *Jak podróżować bez map?*³, trwającym również rok, odnowiono kontakty z grupą dzieci uczestniczących w pierwszej edycji programu *Jak bajkami mosty budować?* Było to o tyle korzystne, że dzieci znały już osoby prowadzące oraz siebie nawzajem, a obserwując je można było dostrzec zachowania świadczące o istnieniu więzi grupowej. Ponadto niektóre z tendencji rozwojowych, które zamierzano wspomagać w tym programie, zostały zapoczątkowane w programie poprzednim, co stanowiło korzystne podłoże dalszych zmian.

Realizacja czwartego z omawianych programów, pod nazwą *Alternatywa w edukacji przedszkolnej*, przypada na lata 1985–1988. Wtedy to udało nam się uzyskać zgodę wrocławskiego kuratorium na 3-letnią pracę z 20-osobową grupą dzieci w jednym z wrocławskich przedszkoli. Kontakty z dziećmi charakteryzowały się względną stałością stylu oddziaływania znających założenia naszej koncepcji i zainteresowanych nią nauczycielek oraz globalnością, przejawiającą się w systematycznej pracy z tą samą grupą dzieci i w pełnym wymiarze czasu. Dzięki temu wzrastała szansa na ukształtowanie się bardziej trwałych i silniejszych, niż w poprzednich programach, związków pomiędzy nauczycielkami i dziećmi, tak istotnych dla powodzenia pracy pedagogicznej.

² Program realizacyjny „*Jak bajkami mosty budować?*”. Wstępny raport z badań, J. Graszka, K. Leksicka, R. Łukaszewicz, M. Prusak, maszynopis na użytek PW 11.4, Wrocław 1985.

³ Program realizacyjny „*Jak podróżować bez map?*”. Wstępny raport z badań, R. Fuławka, K. Leksicka, R. Łukaszewicz, M. Prusak, maszynopis na użytek CPBP 08.17, Wrocław 1988.

Niniejsze opracowanie jest efektem studiów teoretycznych oraz czynności badawczych podjętych w celu zweryfikowania podstawowych przesłanek koncepcji edukacji Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, dotyczących warunków i mechanizmów wspomagających szanse rozwojowe małych dzieci. Zostały one omówione w pierwszej części niniejszego opracowania, którego druga, zasadnicza część, poświęcona została analizie i interpretacji kompetencji edukacyjnych przejawiających się w określonych zachowaniach dzieci. Ze względu na poziom oraz powszechność ich występowania można je, przynajmniej w pewnym zakresie, przypisać preferowanym przez nauczycielki sposobom pracy.

Pragnę w tym miejscu podziękować recenzentkom pierwszej wersji tego opracowania Paniom Docent Marynie Kielar-Turskiej i Doktor Barbarze Weigl oraz recenzentowi wydawniczemu Panu Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu za uwagi krytyczne oraz cenne rady i sugestie, które w istotny sposób przyczyniły się do nadania pracy jej obecnej postaci. Osobne podziękowania składam nauczycielkom grupy WSP Paniom MgrMgr Bernadecie Wieczorek-Ślusarek i Bożenie Zakrzewskiej-Doszyń za entuzjazm i zaangażowanie oraz dociekliwość w formułowaniu pytań, dzięki którym codzienna praca z dziećmi mogła stać się naszą wspólną, także intelektualną, przygodą. Wdzięczna jestem również moim Seminarzystkom, których trud i rzetelność w zbieraniu danych dostarczyły bogatego materiału empirycznego, tylko częściowo wykorzystanego w niniejszym opracowaniu. Wszystkim im serdecznie dziękuję.

Autorka

Wrocław, styczeń 1996

Rozdział 1

Wybrane koncepcje edukacyjne o charakterze alternatywnym

1. Alternatywa wobec stereotypu nudnej szkoły

Poszukiwania nowych rozwiązań – innych, ciekawszych, przełamujących tak dobrze już znany krąg czynności rutynowych, zawsze towarzyszyły ludzkim działaniom, nie tylko profesjonalnym. Zachowania takie najczęściej przejawiali ludzie, którzy nie mogli i nie chcieli zgodzić się z istniejącymi rozwiązaniami w dziedzinie stanowiącej obiekt ich pasjonackich zmagani. Potrafili oni zarazić swym entuzjazmem innych i skupić wokół siebie grono zwolenników gotowych wspólnie realizować ich idee. I z czasem, gdy otoczenie zaakceptowało ich poczynania i zapomniało o nadanej im etykietce „dziwaka” czy „odmieńca”, okazywało się, że to oni właśnie pozostawali w pamięci potomnych jako prekursorzy nowych prądów umysłowych czy stylów życia.

Nie inaczej było w szkolnictwie. Historia myśli pedagogicznej, a także współczesna praktyka oświatowa, wiele zawdzięcza takim pedagogom, jak m.in. J. Dewey, C. Freinet czy R. Steiner. Byli oni tymi, którzy przełamując istniejące stereotypy w organizacji i sposobach pracy szkoły, odważyli się na przeciwstawienie się im i stworzenie własnych placówek, oferujących uczniom, ich rodzicom i nauczycielom inny niż powszechnie obowiązujący model edukacji. Kiedy analizuje się ich koncepcje z perspektywy dnia dzisiejszego, placówki przez nich prowadzone określić można jako szkoły autorskie, a ich samych uznać za prekursorów oświaty alternatywnej.

Cechą konstytutywną „innej szkoły”, alternatywnej wobec tej, którą nazywamy tradycyjną czy konwencjonalną „ma być o t w a r c i e na to, co ją otacza, co postępowe i twórcze, co pobudza uczniów do samodzielnej, a nawet samorządnej aktywności poznawczej, co kształtuje i rozwija ich zainteresowania, zaspokaja różnorakie potrzeby intelektualne, wdraża do samokształcenia, stymuluje grupowe formy pracy, słowem – sprzyja wielostronnemu rozwojowi dzieci, młodzieży i dorosłych, którzy także w coraz większym stopniu i w coraz szerszym zakresie muszą się uczyć w sposób zinstytucjonalizowany. Autorzy tego „wyznania wiary” alternatywnych rozwiązań edukacyjnych są nie tylko przekonani, że „szkoła jest nieunikniona”, lecz – co więcej – wskazują, że musi to być szkoła wolna od niedostatków czy wręcz błędów charakteryzujących szkołę istniejącą obecnie”¹.

¹ C. K u p i s i e w i c z, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985, s. 42–43.

J. Koziński², wyjaśniając powody, dla których współczesne systemy oświatowe stały się przedmiotem „głębokiego niepokoju i jadowitej krytyki” ze strony pedagogów, psychologów, socjologów i polityków różnych krajów, stwierdza, że edukacja uwięziona jest w systemie klasowo-lekcyjnym, ukształtowanym w XVI wieku, który przez swój anachronizm hamuje rozwój współczesnej cywilizacji i społeczeństwa innowacyjnego. Punktem wyjścia rozważań na temat skutków emocjonalnych, stanowiących rezultat „chodzenia do szkoły”, uczynił autor kilka powszechnie uznawanych prawd o edukacji.

Jedną z nich głosi, iż zadaniem systemów edukacyjnych jest kształcenie człowieka oświeconego, który posiadałby encyklopedyczną wiedzę z zakresu przyrody, kultury i społeczeństwa.

Przekazywanie jej odbywa się z reguły za pomocą tradycyjnych metod werbalnych, które niewiele zmieniły się od czasów Konarskiego i które powinny wywoływać obecnie poczucie wstydu. Posługując się nimi nauczyciel-nadawca koduje w pamięci ucznia-odbiorcy gotowe informacje, który stara się je utrwalić i reprodukować. Urzeczywistnienie takiej koncepcji kształcenia ułatwia fakt, że chłonność pamięci jest praktycznie nieograniczona.

W tym systemie niewiele jest miejsca na formowanie osobowości dzieci i młodzieży, na rozwój ich wyobraźni, intuicji, myślenia twórczego, przedsiębiorczości, organizacji pracy, umiejętności podejmowania ryzykownych decyzji i poznania zasad sprawnego działania. Treści ideologiczne i polityczne – jak to podkreśla Jan Szczepański – nierzadko dominują nad treściami prakseologicznymi. Nie docenia się znaczenia odpowiedzialności osobistej, umiejętności prowadzenia dialogu i rozmowy z drugim człowiekiem, zdolności kontroli negatywnych emocji i siły woli. Zbyt mało miejsca poświęca się wyższym wartościom ludzkim: poszanowaniu pracy, prawdzie, dobru i pięknu. Człowiek oświecony stanowi klasyczny przykład człowieka jednowymiarowego.

Taki system kształcenia jest ukierunkowany na teraźniejszość lub nawet na przeszłość. Dominuje w nim nauczanie zachowawcze. Jego organizatorzy przyjęli wątpliwą zasadę, że – jak mówił przed laty Norwid – „każde d z i ś jest ciągle wczoraj i jutro”. Jest to klasyczne założenie o względnej stabilności i niezmienności sytuacji społecznych. Zgodnie z tym w procesie nauczania większą wagę przypisuje się temu, co stereotypowe i tradycyjne, niż temu, co zmienne i innowacyjne. Myślenie retrospektywne dominuje nad myśleniem antycypacyjnym. Postawy obronne wypierają postawy twórcze. Skoro świat jest względnie stały, to poznanie „wczoraj” i „dzisiaj” zapobiega szokom przyszłości.

W tym autokratycznym i biurokratyzowanym systemie uczeń nie tyle jest traktowany jako samodzielny podmiot i jako sprawca odpowiedzialny za własne czyny, ile jako konsument gotowej wiedzy, który – jak skrzynka pocztowa – przyjmuje wszelkie treści programowe. W tym układzie interpersonalnym nauczyciel raczej pełni funkcje urzędnika i stróża niż doradcy i partnera. Nie jest on wzorem osobowym i autorytetem moralnym, ale kontrolerem. Takie nauczanie ma bardziej charakter monologowy, a nie dialogowy³.

Rezultaty kilku, a nierzadko kilkunastu lat treningu realizowanego przez taki model edukacji nie pozostają bez wpływu na struktury emocjonalne dzieci i młodzieży. Do ich opisu J. Koziński używa określenia „zjawisko NIL”, oznaczają-

² J. K o z i ń s k i, *Edukacja: poza nudą i lękiem*, „Odra”, 1987, nr 10.

³ *Ibidem*, s. 7–8.

ce nudę i lęk, które stanowią dwa główne wymiary życia emocjonalnego ucznia chodzącego do współczesnej szkoły. Nie umniejszając dorobku ambitnych nauczycieli, którzy w „enklawach innowacyjności” zdołali przełamać bierność i apatię uczniów, oferując im bardziej aktywne angażowanie się w proces nabywania wiedzy, J. Koziński stwierdza, że „konceptcja kształcenia człowieka oświeconego, zredukowanego do mechanicznej pamięci i uwięzionego w negatywnych emocjach typu NIL, jest chora i wymaga zatem radykalnych zmian”⁴.

C. Kupisiewicz (1985), omawiając podstawowe mankamenty współczesnej szkoły, oprócz już wspomnianych – werbalizm, autorytaryzm, pasywizm – wymienia także: mnożenie przedmiotów szkolnych i brak powiązań interdyscyplinarnych w zakresie omawianych zagadnień; tworzenie klas z uczniów tego samego rocznika i przetrzymywanie ich przez długie lata w murach szkoły, z dala od realnego życia i odpowiedzialności; zastępowanie rodziny w sprawowaniu jej emocjonalnych i egzystencjalnych powinności. Nie ma potrzeby wydłużania tej listy, albowiem rozmaitość spraw, które zostały tu zaledwie zasygnalizowane, wskazuje na konieczność przebudowy szkoły w zakresie metod pracy, relacji nauczyciel–uczeń, w doborze i układzie treści edukacyjnych, formach organizacyjnych pracy szkoły i jej relacji ze środowiskiem lokalnym. Zmiana jednego tylko fragmentu spowoduje, że uzyskana korzyść będzie krótkotrwała, albowiem wkrótce okaże się, że zostanie ona wchłonięta przez pozostałe składniki, które zostawiono nienaruszone. Konieczna jest więc zmiana radykalna, która może dokonać się tylko poprzez daleko idące przeobrażenia tych wszystkich elementów i relacji, które tworzą szkołę.

2. Amerykańska pedagogika krytyczna

W latach osiemdziesiątych ożywienie w krytycznej myśli pedagogicznej wnieśli amerykańscy przedstawiciele radykalnej teorii edukacji – H. A. Giroux, P. McLaren, a także współpracujący z nimi S. Aronowitz. Pedagogika radykalna, która pojawiła się na fali burzliwej debaty dotyczącej szkolnictwa północnoamerykańskiego lat siedemdziesiątych, ostrze swej krytyki skierowała przeciwko sposobom, na które szkoła reprodukuje uprzywilejowane miejsce w życiu politycznym i kulturalnym, stanowiącym obszary jej faktycznej dominacji. „Fundamentem zasad tworzących pedagogikę radykalną jest przekonanie, że szkolnictwo, samo dla siebie i dla upełnomocnienia społecznego, etycznie poprzedza mistrzostwo umiejętności technicznych, które są pierwotnie związane z logiką rynkową”⁵.

⁴ *Ibidem*, s. 9.

⁵ P. McLaren, *Educational issues. Education under siege: the Conservative, liberal and radical debates over schooling*. S. Aronowitz, H. A. Giroux, South Hadly, Massachusetts, „Educational Studies”, 1986, nr 17; tekst w tłumaczeniu B. Dębskiej dostępny w Instytucie Socjologii UW.

Radykalni teoretycy, obnażając słabość założenia, że szkoły są instytucjami demokratycznymi, całkowicie neutralnymi miejscami zaangażowanymi w wytwarzanie wiedzy obiektywnej dostępnej dla wszystkich uczniów, ujawnili, w jaki sposób szkoły, jako agencje reprodukcji społecznej, kulturalnej i ekonomicznej, przekazują imperatyw dominującego porządku społecznego. Ich zdaniem każda oryginalna praktyka pedagogiczna wymaga zaangażowania w społeczną transformację, solidarnie z grupami podporządkowanymi i zepchniętymi na margines. McLaren omawiając pracę Aronowitza i Giroux *Szkolnictwo w obłęzieniu* dowodzi, iż rozprawa krytyczna tylko wówczas może zapoczątkować zmianę, gdy krytyka społeczna i myślenie wizjonerskie zostaną sprzęgnięte w aktywnym, twórczym działaniu. Charakter takiego działania opisują

Aronowitz i Giroux używając terminu „intelektualista przekształcający” w celu opisanie nauczycieli i wychowawców, którzy są zarówno uczonymi, jak i aktywistami, dla których sferą działania jest nie tylko szkoła, ale także wspólnota jako całość i którzy jako punkt wyjścia do swojej pracy biorą polityczny nakaz pracy kolektywnej, aby stworzyć bardziej przyzwoity i ludzki świat⁶.

Oznacza to, że zmiana edukacyjna nigdy nie zostanie zrealizowana przez żadną, nawet najbardziej krytyczną rozprawę. Nie jest ona możliwa bez nauczycieli, którzy powinni pracować zarówno „nad” szkołami, wchodząc w związek z nowymi ruchami społecznymi, jak i „w” szkołach, gdzie zapewniłoby moralne i intelektualne przywództwo, niezbędne dla rozwoju czynnych form życia wspólnoty, zaangażowanych w walkę o równość i demokrację⁷.

Jednym z zarzutów, z jakimi niekiedy, zdaniem P. McLarena, spotykają się autorzy *Szkolnictwa w obłęzieniu*, jest brak konkretnych porad dla czytelników, którzy podzielają poglądy autorów i oczekiwali by wykazu czynności, które można podjąć w celu ożywienia i zdemokratyzowania praktyki oświatowej. Jednak pozbawienie książki konkretnych, praktycznych strategii reformowania systemu szkolnego było celowym zamysłem amerykańskich pedagogów. Dzięki temu

autorzy wyzwolili głębie ich [czytelników – J. Z.] krytyki i przyznali ich językowi możliwości moc twórczą, która w inny sposób byłaby stracona, gdyby wyłącznie ograniczyli swe argumenty do praktycznych zaleceń. Inne postępowanie byłoby obrazą zdolności samych nauczycieli do konstruowania ich własnych decyzji w kontekstach i szczegółach ich własnych rzeczywistości szkolnych⁸.

Podsumowując zasługi autorów *Szkolnictwa w obłęzieniu* McLaren podkreśla, iż sformułowali oni podstawy do przekształcenia szkół w laboratoria wolności, a w zakresie teorii przyczynili się do przesunięcia środka ciężkości z rozprawy badawczej na rozprawę przewidywanej emancypacji.

Jednym z zasadniczych wątków amerykańskiej pedagogiki krytycznej jest idea obrony podmiotowości człowieka, kolonizowanej przez odrealniony i przy-

⁶ *Ibidem*, s. 285–286.

⁷ *Ibidem*, s. 286.

⁸ *Ibidem*, s. 287.

tłaczający świat kultury masowej. Przecistawiając się „humanistycznemu pojęciu zintegrowanego ego, jako źródła wszelkich działań i zachowań” pedagodzy amerykańscy proponują wizję człowieka, który na wzór ameby unosi się w płynnym kontekście relacji społecznych, usiłując znaleźć dla siebie miejsce w oswajanej lokalnie przestrzeni⁹.

Konsekwencją odnoszenia podmiotowości do doświadczenia, będącego udziałem jednostki w jej otoczeniu społecznym, jest stwierdzenie Giroux, iż „uczniowskie doświadczenie musi najpierw być rozumiane i uznawane za akumulację kolektywnej pamięci i historii, dostarczających uczniom poczucia oswajania, tożsamości oraz wiedzy praktycznej”¹⁰. Postulat ten wynika z uświadomienia sobie znaczenia dla teorii edukacji wagi zjawiska „kolonizacji sfery czasu wolnego”. Stopień, w jakim w drugiej połowie XX w. kultura masowa skoloniowała przestrzeń dostępną zwykłym ludziom do czytania, dyskusji i myślenia krytycznego, wymienianych często wyłącznie na konsumpcję wizualną, prowadzi – zdaniem przedstawicieli amerykańskiej pedagogiki krytycznej – do nowego analfabetyzmu, przejawiającego się w niezdolności do krytycznego odnoszenia się do obrazów, tekstów, i całości doświadczenia społecznego¹¹.

Owo zawładnięcie społeczeństwa przez kulturę wizualną oraz zdominowanie nauczania przez podejście operacyjne, stawiające na sprawność techniczną i zarazem ateoretyczne, a z drugiej strony zminimalizowanie przez szkołę działań prowadzących do kompetencji emancypacyjnych są – zdaniem radykalnych pedagogów amerykańskich – dramatycznym wyzwaniem dla edukacji.

Dopóki nauczyciele nie zechcą pomóc uczniom w uczynieniu codziennego życia i świata społecznego bardziej przynaglającym niż spektakle przemysłu kultury, to nie będą też oni w stanie odnieść się do przekształcania się ludzi w anomicznych konsumentów¹².

Ustosunkowując się do zjawiska „kolonizacji sfery czasu wolnego” Aronowitz zwraca uwagę, że ujawnia się ono nie tylko w sferze postaw człowieka, ale ma też swoje reperkusje ontologiczne. Przejawiają się one w tym, że nawet uczestnicząc fizycznie w pewnych typach aktywności (np. w nauce w szkole) młody człowiek jako jednostka fizyczna *ż y j e* w zupełnie innym świecie.

Większość uczniów uczestniczy w lekcjach jak gdyby we śnie. Są zamroczeni codzienną interakcją tak, jak gdyby to *n a* była nierzeczywistością. Wielu z nich żyje widowiskiem telewizyjnego show, koncertem rockowym, płytowym, party czy innymi impreza-

⁹ L. Witkowski, *Radykalne wizje podmiotu edukacji w dramacie współczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Uniwersytet M. Kopernika, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń 1990, s. 69.

¹⁰ H. A. Giroux, *Liberal arts education and the struggle for public life: dreaming about democracy*, podaje za: L. Witkowski, *op. cit.*

¹¹ H. A. Giroux, *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*, Bergin and Garvey Publ., Massachusetts 1988, s. 84, podaje za: L. Witkowski, *op. cit.*

¹² S. Aronowitz, *The crisis in historical materialism. Class, politics and culture in marxist theory*, New York 1981, s. 288, podaje za: L. Witkowski, *op. cit.*

mi masowej kultury. Taki spektakl jawi się jako świat rzeczywisty, w którym budzą się i uczestniczą w procesie życia, podczas gdy poza mediami ich życie jest fikcją¹³.

Nowe sposoby uobecniania symboli kultury w środkach masowego przekazu wywołują efekt w postaci przenoszenia znaczeń poprzez obieg znaków. Pierwotne znaczenie prezentowanych treści zostaje wyparte i zredukowane do gołego znaku. Zdaniem McLaren'a „w ramach kultury postnowoczesnej odczuwanie zastąpiło znaczenie, a racje moralne podciągane są pod formę ich artykulacji”¹⁴. Owo zapośredniczenie kontaktów z kulturą rzutuje na jakość efektów edukacji, zarówno w ich wymiarze poznawczym, jak i emocjonalnym, w tym także na postawę wobec wartości promowanych edukacyjnie oraz samą zdolność angażowania się w te wartości. „Opór na zabiegi edukacyjne sprzęga się z sabotowaniem komunikacji (wycofanie interakcyjne, nieszczerłość), jak i z cynicznym dyskwalifikowaniem wartości”¹⁵.

Głosząc ideę obrony podmiotowości ludzkiej przed takimi formami kolonizacji McLaren i Aronowitz uznają ją za wyzwanie kultury masowej wobec szkoły. Stwierdzają oni, że szkoła nie może pozostawiać uczniów samych sobie z ich sposobem recepcji horrorów czy popularnych spektakli kultury masowej. W pracy nauczycieli i w programach nauczania powinna zostać uznana prawomocność tej kultury jako przedmiotu analizy, krytycznej refleksji i uważnego śledzenia obecnych w niej sprzeczności czy przejawów tłumienia ekspresji. Realizacja tego postulatu stwarza nadzieję na wyjście z impasu, w jakim w naszej kulturze postnowoczesności znalazła się młodzież, istniejąc w ramach przestrzeni między uprzedmiotowieniem (nuda) a podporządkowaniem (lęk)¹⁶.

3. Ruch Wolnych Szkół w Niemczech

Z maszynopisu otrzymanego w Wolnej Szkole w Offenburgu¹⁷, opisującego etapy przygotowania i niektóre aspekty działalności tej szkoły, można dowiedzieć się iż ruch Wolnych Szkół istnieje w Niemczech od początku lat osiemdziesiątych. Jest on reprezentowany w 15 niemieckojęzycznych miastach, m.in. w Offenburgu, Bielefeld, Hanowerze, Berlinie, Bochum, Frankfurtach, Bremie. Główną ideą Wolnych Szkół jest to, by dzieci uczyły się poprzez własne praktyczne doświadczenia.

Mimo iż każda inicjatywa Wolnej Szkoły realizowana jest w odniesieniu do specyficznych potrzeb dzieci i dorosłych w danej miejscowości, w przekazanym

¹³ *Ibidem*, s. 286.

¹⁴ P. McLaren, *Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of enflament*, podaje za: L. Witkowski, *op. cit.*, s. 82.

¹⁵ *Ibidem*, s. 83.

¹⁶ *Ibidem*, s. 82.

¹⁷ *Dokumentation der Freien Schule Offenburg, Verein, Freie Schule der Kinder in Offenburg, Friedrichstrasse 63, 7600 Offenburg*, materiał niepublikowany, dostępny w Instytucie Socjologii UW.

nam materiale wyodrębniono pewne cechy wspólne niemieckich Wolnych Szkół, które dają się opisać w następujących punktach:

- zniesienie podziału między uczeniem szkolnym i pozaszkolnym, – uczenie zorientowane na doświadczenie poprzez czynny kontakt z otoczeniem, – dzieci są traktowane jako zdolni do samostanowienia ludzie, – zainteresowania, pytania, zdolności i potrzeby dzieci decydują o treści przedmiotu nauczania i o życiu w Wolnej Szkole, – czynności manualne i umysłowe traktowane są równorzędnie, – poznanie emocjonalne jest równorzędne poznawaniu społecznemu i rozumowemu, – rozwój uczenia się dziecka jest dokumentowany, a nie oceniany, – dzieci, rodzice i nauczyciele są równouprawnieni i współpracują ściśle ze sobą, – nie ma podziału na godziny i przedmioty, lecz ma miejsce nauka w ramach własnych projektów i kursów, – nauka w grupach podstawowych, ale niejednolitych wiekowo, to znaczy znosi się sztywne związki klasowe, – dzięki odpowiednim pomieszczeniom przyspiesza się swobodne przejście między fazą nauki i zabawy, – jeśli praca projektowa odnosi się do określonej części miasta, to wchodzi się w kontakt ze szkolnym sąsiedztwem, – uczenie według określonych projektów przeprowadzane jest w ścisłej kooperacji z siłami fachowymi.

Glockseeschule w Hanowerze

Jedną z pierwszych Wolnych Szkół założonych na terenie Niemiec była Glockseeschule (Glock – dzwonek, See – jezioro, morze) w Hanowerze. Projekt Glockseeschule powstał jesienią 1972 r. dzięki inicjatywie zaangażowanych w sprawę reform rodziców, nauczycieli i naukowców. Starano się uwzględnić w nim indywidualne i społeczne skłonności dzieci do uczenia się przez powiązanie poznawczych i emocjonalnych celów uczenia się. Zrezygnowano ze sztywnej siatki godzin lekcyjnych i klas obejmujących uczniów tego samego rocznika, zaniechano też obowiązkowego kanonu przedmiotów na rzecz zajęć projektowanych.

Za istotny wyznacznik szkoły uznano przede wszystkim to, że ma ona dla dzieci czas. Nie ma tam stałych godzin lekcyjnych, a każdorazowy kurs trwa tak długo, jak długo wymaga tego materiał i zainteresowanie dzieci. Każdy uczeń może uczestniczyć w dowolnym kursie w takim wymiarze czasu, jaki uzna za konieczny. Zasada ta z reguły spotyka się z krytyką ze strony sceptycznych rodziców i nauczycieli, obawiających się, czy dziecko nie wykorzysta tego wolnego wyboru, by uciec od tego, co jest dla niego nieprzyjemne. W odpowiedzi wskazuje się na kilkunastoletnie już doświadczenia Glockseeschule, które dowodzą, że „dzieci, gdziekolwiek są, uczą się w swoim czasie tego, czego potrzebują”, że jedynie wtedy uciekają, gdy nie są jeszcze dostatecznie dojrzałe do tego, by uczyć się np. pisanie czy liczenia.

Materiału lekcyjnego nie stanowią jedynie przedmioty znane z normalnych szkół, lecz również zagadnienia odnoszące się do ważnych spraw życia codziennego, a także spraw, konfliktów i problemów społecznych. W udostępnionym nam opracowaniu czytamy:

Tak więc rodzinna sytuacja konfliktowa jednego ucznia może wyeliminować zaplanowaną lekcję matematyki, ponieważ nauczyciele są zdania, że dyskusja o osobistych proble-

mach jest nauczaniem społecznym i dlatego równie ważnym, jak uczenie tak zwanych technik kulturowych. Czytania, pisanie i liczenie uczy się poza tym w Wolnej Szkole prawie jakby obok. Jeśli np. chodzi o to, jak buduje się łódź, to w związku z tym czyta się i pisze wszystkie dotyczące tej kwestii wyrazy i czyni całościowe zestawienia. Ta metoda utrwała się stanowczo na dłużej i sensowniej niż abstrakcyjne wkuwanie w normalnej szkole, gdzie odniesienie do codzienności jest prawie niewidoczne. W każdym razie jest faktem, że uczniowie Glockseeschule potrafią w równym stopniu sprostać wymaganiom szkół prowadzących dalszą edukację, jak w przypadku absolwentów normalnych szkół, i że po 10 latach w Wolnej Szkole kończą oni Realschule jak pozostali. Uczą się oni w Wolnej Szkole tego wszystkiego, co ma do zaoferowania szkoła normalna, a do tego mnóstwa innych rzeczy.

Ten opis niektórych przejawów działalności Glockseeschule ma dość gruntowną podbudowę teoretyczną. Ogólny projekt kształcenia przedstawił jeden z jej założycieli – O. Negt w swoim programowym artykule z 1977 r. *Szkoła jako proces doświadczeń*. Jego istotnym uzupełnieniem jest inna publikacja Negta, zatytułowana *Samoregulacja jako realna zasada pracy pedagogicznej*¹⁸. Lektura obu prac pozwala uzyskać pewną orientację w zakresie głównych idei niemieckiego szkolnictwa alternatywnego.

Zdaniem Negta szkoły alternatywne, podobnie jak inne szkoły, nie mogą tworzyć nowej rzeczywistości, lecz mogą tę, która istnieje, przekształcać, strukturyzować, rozwijać w taki sposób, by otwierać nowe obszary doświadczeń dla dzieci i osób biorących udział w tym procesie. Jest to szczególnie ważne przede wszystkim ze względu na kształtowanie się „umiejętności kolektywnych i społecznych”. Mechanizmem wspomagającym nabywanie tych umiejętności jest proces samoregulacji, rozumiany jako redukcja automatyzmu i aktów samoczynnych na rzecz tworzenia kategorii powiązań i zależności.

Samoregulacja nie istnieje sama przez się – pojawia się wówczas, gdy dochodzi do ścierania się dwóch przeciwległych obiektów lub osób. Jednak porządek, jaki w rezultacie powstaje, różni się od tego, który tworzony jest przez władzę zwierzchnią. Ilustrując tę tezę Negt opisuje zajęcia dzieci, które zajęte są odmiennymi rodzajami czynności – nauka liter, wspinanie się po drabince, zabawa w dom, gry i zagadki, formy plastyczne. Nauczyciel porusza się między tymi grupkami, które nie przeszkadzają sobie wzajemnie, chociaż dochodzi do coraz to nowych kontaktów i panuje ciągły ruch. „Porządek polega na rozeznaniu, co robią inni i związanego z tym uznania. Można powiedzieć, że jest to szczęśliwy przypadek dziecięcej kooperacji”¹⁹. Tego typu doświadczenia tworzą społeczność powstałą dzięki wolnej przestrzeni działania. Zdaniem Negta, gdyby teraz ktoś obcy chciał wniknąć w ten układ i nie znając niewidocznych zasad tworzenia tego ładu zechciał go zniszczyć, zostałby prawdopodobnie przez dzieci zignorowany. Gdyby zakłócenie trwało dłuższy czas, przypuszczalnie nastąpiłoby

¹⁸ O. Negt, *Selbstregulierung als Realitätsprinzip pädagogischer Arbeit*, „Erziehung: Utopie und Erfahrung”, 1986, nr 4, maszynopis dostępny w Instytucie Socjologii UW.

¹⁹ *Ibidem*, s. 34.

rozwiązanie istniejącego porządku i zmiana układu. Albowiem w układzie samoregulującym się zachowana jest pewna siła odśrodkowa, inercja nie dopuszczająca do nadmiernego rozchwiania, w przeciwieństwie do grupy, w której porządek tworzony jest przez osobę nadzorującą, gdzie takie zakłócenie przeważnie powoduje całkowity chaos. Uzupełnieniem tego komentarza są słowa Negta:

To, co powiedział Neill o Summerhill, i co ja sam doświadczyłem w szkole w Glocksee dowodzi, że stopień, w jakim dzieci koncentrują się zgodnie z ich własnymi interesami powoduje, że zmiana o charakterze zewnętrznym nie przerywa procesu nauczania prawie wcale. To dotyczy także zakłóceń w postaci hałasu. Dzieci wydają się o wiele mniej wrażliwe na hałas niż dorośli²⁰.

Sporo miejsca w swoich rozważaniach poświęca Negt relacjom dorośli–dzieci. Jest on zwolennikiem zachowania dystansu wynikającego z naturalnego rozgraniczenia, w którym dorośli pozostają sobą. Decydujące znaczenie ma tu fakt, że dorośli nie mają sentymentalnego czy też symbolicznego stosunku do potrzeb dzieci, który niweluje ich względną autonomię i stwarza pozory bezpośredniego porozumienia i zrozumienia. Konsekwencją tego jest przeświadczenie, iż jakoby rozumie się problemy dzieci lepiej niż one same, co Negt określa jako pedagogikę konsternacji. „Poprzez zupełne zrezygnowanie z momentu obcości, który istnieje między dorosłymi a dziećmi, następuje jednakże redukcja pracy pedagogicznej po stronie najmłodszej generacji”²¹.

Proces redukcji w odwrotnym kierunku zachodzi w sytuacjach kierowania grupą w sposób autokratyczny, w którym osoba kierująca stanowi centrum planujące i organizujące wszelką aktywność, wydając przy tym rozkazy i udzielając instrukcji. Dorosły jest wówczas jedynym i panującym nad wszystkim punktem odniesienia w myśleniu i postępowaniu dzieci. Jest to sytuacja krańcowa, choć różnorodne jej odmiany spotkać można także w praktyce szkolnej. Były one przedmiotem wielu eksperymentów, m.in. Lewina, Lippeta, White'a, które udowodniły, że wychowanie inne od autokratycznego jest obiektywnie możliwe i wręcz należy do niego dążyć, jeśli chce się osiągnąć takie rezultaty, jak pomnażanie inicjatyw, wykształcenie rzeczowej kompetencji, zdolność do kooperacji, autonomię.

Eksperymenty te udowodniły także, że w pracy pedagogicznej niemożliwe jest oddzielenie formy od treści; nie można metodami autokratycznymi osiągnąć takiego efektu jak samostanowienie, które jest nie tylko celem, ale również środkiem i drogą prowadzącą do tego celu.

Ciągle wtrącanie się, wręcz moralizująca postawa dorosłych wobec dzieci utrwała w bardzo przenikliwy sposób już i bez tego istniejącą fragmentaryczność wiedzy i zachowań. Jest to przeszkodą dla automatycznego rozstrzygania się procesów, tak że nie sposób często rozpoznać, jakie zachowania, jakie motywacje, jakie konflikty cechują rzeczywiście same dzieci, a jakimi metodami należy posłużyć się dalej w danym procesie kształ-

²⁰ *Ibidem*, s. 40.

²¹ *Ibidem*, s. 28.

cenia i w rozbudzaniu ciekawości dziecka, a z kolei jakimi metodami można przewyciężyć związaną ze zjawiskiem autorytetu zależność od zewnętrznych norm i nakazów²².

Charakteryzując kluczowe dla swej koncepcji pojęcie samoregulacji Negt zwraca uwagę na trudność w sprecyzowaniu tego pojęcia pisząc, iż „począwszy od określonego zasięgu praktyczne treści czynią pojęcia pedagogiczne niedefiniowalnymi”. Jego próby przybliżenia czytelnikowi tego, czym jest samoregulacja, wychodzą od uświadomienia tego, czym ona nie jest.

Samoregulacja nie może być rozumiana jako jedynie polityczny i pedagogiczny postulat, który wniesiono by do szkół i przyniesiono by dzieciom z zewnątrz z żądaniem: „regulujcie się sami” lub „macie robić to co chcecie i co wam właśnie wpadnie na myśl”²³.

Hasła te, jeśli miałyby stanowić normatywne wzory torujące drogę samoregulacji, byłyby niczym innym jak powtarzaniem starej, oddzielonej co do treści od procesu nauczania dydaktyki postulującej. Wprawdzie Negt przyznaje, iż jeśli uczenie odbywa się według zasad samoregulacji, dzieci mogą zajmować się tym, czym chcą, jednak działania ich nie są czymś przypadkowym.

Tam, gdzie jawi się to obserwatorowi jako mimo wszystko samowolność i przypadkowość (lub też jest tak faktycznie), tam wprowadza się nauczycielom i innym osobom biorącym udział w realizacji projektu zadanie, aby oddzielić istotę rzeczy od samego zjawiska, aby pojąć stworzony pozór jako wyraz znaczących potrzeb, tzn. zbadać powody takich sposobów zachowań²⁴.

W tym zaleceniu przejawia się postulat wnikliwego poznawania każdego z dzieci. I znów, szukając jego źródeł, trzeba by wrócić do pojęcia samoregulacji, której funkcja polega na umożliwieniu samym dzieciom swobodnego wyrażania ich dziecięcych potrzeb i interesów. „Chodzi więc o to, aby stworzyć, najpierw na polu pedagogicznym, ogólny materiał dla skutecznej pracy pedagogicznej, który opierałby się na możliwości wolnego wyrażania zachowań, myśli i fantazji”²⁵.

Dobłą ilustracją tego typu działań była metoda „swobodnego tekstu” C. Freineta, opierająca się na rzeczywistych zainteresowaniach i fantazjach dzieci. Właśnie znajomość konkretnych i aktualnych fascynacji dzieci uznaje Negt za niezwykle ważne, w przeciwnym bowiem wypadku działanie nauczycieli skazane jest na nieokreśloność i abstrakcyjność. Dzieje się tak wówczas, gdy działania nauczycieli adresowane są do abstrakcyjnego dziecka, którego obraz wytworzony został na podstawie charakterystyki odwołującej się do opisu przeciętnego dziecka. W rezultacie nauczyciel dysponuje wizerunkiem przeciętnych potrzeb i zainteresowań dzieci, często odpowiadającym wyidealizowanym życzeniom dorosłych, do którego dostosowuje działania edukacyjne, czasem mało interesujące dla konkretnej grupy jego wychowanków.

²² *Ibidem*, s. 30–31.

²³ *Ibidem*, s. 30.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*, s. 28.

Autor rozprawy *Samoregulacja jako realna zasada pracy pedagogicznej* zwraca uwagę także na inny powód tego, że dzieci często pozostają dla nauczyciela istotami niepoznanymi. Przywołuje on wypowiedź A. S. Neilla: „Nie można studiować psychologii psa, gdy jest on przywiązany do łańcucha”, by odnieść ją do sytuacji szkolnej, w której dzieci od samego początku podporządkowuje się regułom przymusu świata dorosłych.

Spółeczny proces standaryzacji sposobów zachowania i myślenia, który jest produktem społeczeństwa rozwiniętej produkcji towarowej, wnosi ze sobą do szkoły ograniczoną i dającą się uchwycić liczbę linii problemowych. Zasadniczo zmieniliby się to dopiero wtedy, kiedy ludzie byłiby rzeczywiście wolnymi i autonomicznymi jednostkami, podmiotami²⁶.

Szansę na realizację tych oczekiwań upatruje Negt w procesach emancypacyjnych, których siła wywodzi się z samoregulacji. Aby była ona możliwa, wymagana jest interwencja i zabiegi, jak

ma to miejsce w szkołach alternatywnych, gdzie poprzez różnorodne propozycje ofert działania, ale też poprzez celowo zorganizowane prace korzysta z energii własnej, czerpanej z wolno funkcjonującej wśród dzieci kooperacji²⁷.

Podstawowy postulat, jaki Negt sformułował pod adresem szkół alternatywnych, brzmi: „*Nie wolno tworzyć żadnego potajemnego planu nauczania*”. Opoowiada się on przeciwko stosowaniu przez „poganiaczy i naganiaczy” specjalnych zabiegów w celu wywołania zachowań, które i tak wystąpią samoistnie, jeśli stworzy się ku temu odpowiednie warunki.

Produktywna interwencja odnosi się wyłącznie do „dróg, torów i produkcji” w ramach związku, do tworzenia różnych sytuacji. Ta formalna strona nie powstaje automatycznie. Potrzebna jest orientacja w znalezieniu pasujących struktur. Same teorie nie stworzą rezultatów pracy, to samo dotyczy samej tylko praktyki. A więc interwencja jako orientacja organizująca musi być powiązana nie tylko z uczuciami, z podejściem rozumowym i z zewnętrznym łańcuchem działań, ale powinna być zakotwiczona w postawie, zachowaniu, nastawieniu²⁸.

Charakter tej produktywnej interwencji, tak jak ją widzi Negt, jest niezwykle istotny. Nie ma ona nic wspólnego z biernym doglądaniem, przypatrywaniem się i dawaniem wolnej ręki we wszystkim. Nie jest także odmianą romantycznego nawrotu do „negatywnego wychowania” J. J. Rousseau, czyli podejściem polegającym na izolowaniu dzieci od szkodliwych wpływów otoczenia. Tym, co szczególnie cenne w postawie dorosłych, jest cnota cierpliwości, zdolność intensywnego obserwowania procesów przebiegających wśród dzieci i powstrzymywania się, aby w sytuacji najmniejszej zaistniałej trudności, na jaką natrafiają dzieci, wkroczyć natychmiast ze wskazówkami.

Takie zachowanie, które ma na celu baczne śledzenie dzieci, zawsze w napięciu i koncentracji, a tam, gdzie wymykają się one wzrokowi nauczyciela, powinno rodzić się

²⁶ *Ibidem*, s. 31.

²⁷ *Ibidem*, s. 37.

²⁸ *Ibidem*, s. 38.

natychmiast poczucie winy, zostało nazwane przez H. von Hentiga elementem opierającym się na pojęciu dziecko–dzieciństwo [Kinder–Kindheit], co oznacza całkowitą pedagogizację wszystkich czynności i wyobrażeń dzieci. Koszmarny sen. Takie całkowite spedagogizowanie jest powiązane z nastawieniem na ocenianie. Czymkolwiek dzieci się zajmują, podlega to pedagogicznemu oszacowaniu i wciągnięciu do systemu o strukturze nagród i kar²⁹.

Podsumowując rozważania na temat samoregulacji Negt podkreśla, iż nie można stworzyć autorytatywnie samoregulacji stwierdzając, że zadaniem pedagogiki jest przekazanie dziecku kompetencji w zakresie kształtowania rzeczywistości i w autonomicznym regulowaniu zachowań. Kompetencje takie rzeczywiście powinny być przekazywane, ale nie można tego robić w sposób czysto techniczny, gdyż forma przekazywania nieuchronnie natrafia na treść. Dlatego też szkoły alternatywne, rozumiane jako „zinstytucjonalizowany proces przetwarzania społecznych doświadczeń”, muszą definiować działanie i myślenie jako tworzenie możliwości obiektywnego działania i myślenia³⁰.

Wolna Szkoła w Offenburgu

Idea ta przyświecała rodzicom i nauczycielom w Offenburgu, którzy spotkali się po raz pierwszy jesienią 1982 r. z zamiarem utworzenia Wolnej Szkoły. Materiał, jakim dysponujemy³¹, zawiera opis kolejnych etapów realizacji tego pomysłu, uzupełniony refleksjami i komentarzami rodziców oraz nauczycieli.

Etap przygotowawczy obejmował spotkania z naukowcami, przedstawicielami władz miejskich oraz przedstawicielami już istniejących Wolnych Szkół, których celem było ustalanie spraw do załatwienia i wymiana doświadczeń. Po początkowym okresie zapału sporo osób zrezygnowało, szczególnie wówczas, gdy wyłonił się problem niedostatku pieniędzy i brakujących pomieszczeń oraz gdy rozpoczął się skomplikowany spór z władzami.

W czasie, gdy inicjatywa utworzenia Wolnej Szkoły ugruntowała się w świadomości pewnej grupy rodziców i nauczycieli, urządzili oni w parku, pod koniec wakacji 1983 r., święto dzieci, aby w ten sposób zwrócić na siebie uwagę okolicznych dzieci i ich rodziców. W ten sposób szukali oni sojuszników dla koncepcji Wolnej Szkoły w Offenburgu, aby potem uzyskać oficjalne uznanie i dzięki temu poparcie.

Koncepcja szkoły była już prawie gotowa, kiedy debata teoretyczna została przerwana żądaniem rodziców by stworzyć Kram Dziecięcy (Kinderladen), jako alternatywę dla tradycyjnego przedszkola. W marcu 1984 r. grupa inicjatywna znalazła pomieszczenia, które wspólnie wyremontowała i urządziła, częściowo

²⁹ *Ibidem*, s. 39.

³⁰ *Ibidem*, s. 32–33.

³¹ *Dokumentation der Freien Schule...*

samodzielnie wykonując także meble. 1 maja 1984 r. Kram Dziecięcy rozpoczął działalność z 20 dziećmi w wieku 2–5 lat. Od początku istnienia tej placówki jej założyciele, rodzice i wychowawcy zwracali się z apelem do miejscowej społeczności o pomoc finansową, umożliwiającą przeniesienie się do domu z ogrodem. Było to podyktowane ciasnotą zajmowanych pomieszczeń oraz włączeniem w skład grupy kilkorga dzieci specjalnej troski.

W materiałach dla rodziców pracownicy ośrodka zachęcali do współpracy proponując dwie płaszczyzny:

Po pierwsze powinni oni bezpośrednio z Kramem Dziecięcym współpracować, co też miało zresztą miejsce, ponieważ większość dzieci jest jeszcze bardzo mała i nie mogą nigdzie zostawać same. Powinno następnie być tak, że rodzice posiadający czas włączają się w sposób niezbędny do pracy w Kinderladen. Przygotowują oni gry i zabawy, są w trakcie ich przeprowadzania, przyrządzają posiłki, kiedy zajęcia trwają cały dzień, albo pomagają w zagospodarowywaniu pomieszczeń. Dzięki temu znika dla dzieci niepotrzebny, sztywny podział między rodziną a Kinderladen. Rodzice poznają dzieci w obcowaniu z innymi dziećmi, a przez to również niskie i wysokie loty innych dzieci oraz rodziców. Tylko dzięki znajomości tła i głębi możemy wychwycić problemy i trudności dzieci w domu i w czasie dyskusji znaleźć potrzebne wyjście z sytuacji. Dlatego jest ciągle ważne, aby także w tym względzie rodzice brali cały czas udział przy omówieniach wstępnych i zamykających.

Po półrocznej działalności Kramu Dziecięcego okazało się, że trzeba opuścić dotychczas zajmowane pomieszczenia ze względu na rozpoczęcie tam wcześniej zaplanowanego remontu. Z braku innego pomieszczenia nastąpiła przeprowadzka do prywatnego mieszkania. Równocześnie trwały starania o oficjalne uznanie Kramu Dziecięcego jako miejsca dziennego pobytu dziecka, z czym wiązano nadzieję na możliwość korzystania ze społecznych środków. Dotychczas bowiem wszystkie koszty ponoszone były przez rodziców.

W marcu 1985 r. Komitet do Spraw Opieki Społecznej dla Młodzieży zaaprobował przyznanie „Związkowi do Spraw Popierania Wolnej Szkoły jako związkowi zarejestrowanemu” oficjalnego uznania jako „miejscowego reprezentanta wolnej pomocy dla młodzieży”. Uznanie to odnosiło się wyłącznie do działalności tego jednego miejsca dziennego pobytu dziecka.

Pomimo tego istotnego kroku naprzód, obawy rodziców nie ustawały. Ich świadectwem jest list rodziców, podpisany przez trzy osoby, opublikowany w miejscowej gazecie:

27 marca 1985 jest dla Kinderladen w Offenburgu dniem ważnej decyzji. Czy instytucja ta uzyska oczekiwane oficjalne zatwierdzenie, czy też ze strachu przed nowym zostanie odrzucona? Odrzucona, ponieważ nie można się przyznać, że problemy i pomysły w dziedzinie wychowania i w obcowaniu z dziećmi mogą odpowiadać różnym wyobrażeniom. A w przypadku konkretnych wyobrażeń nie brakuje ich rzeczywiście Kramowi Dziecięcemu. Wspólnie z dziećmi planować projekt, reagować na indywidualne potrzeby i zdolności dzieci, to wszystko wspierać, aby poprzez to uczyć się razem z dziećmi. Gwarantuje to intensywna i równorzędna praca rodziców obok pracy wykształconych pedagogów. Dzięki aktywnej współpracy rodziców w Kinderladen powstają mniejsze grupy, możliwa staje się indywidualna opieka, a sztywne struktury organizacyjne przesta-

ją istnieć. Słowa uznania przyjęliśmy za słuszne już chociażby ze względu na treść i pomysł przedsięwzięcia. Zależy nam, aby starania Kramu Dziecięcego nie zostały skazane na niepowodzenie z braku pomieszczeń i wąskiego gardła finansowego.

Wreszcie, po długich staraniach, inicjatywa Wolnej Szkoły w Offenburgu została oficjalnie uznana. Stało się to wiosną 1985 r. w Komitecie Opieki Społecznej do Spraw Młodzieży. Na posiedzeniu Rady Miejskiej, gdzie projekt był dyskutowany, nie ukrywano obaw, prowokowano „powszechnie używanymi w kraju sądami”, iż w takiej placówce wychowywane byłyby tylko „kmańbne dzieci”, wychowanie byłoby „zabarwione ideologicznie”, miałoby charakter elitarny i skierowane byłoby przeciwko istniejącym wzorcom. Z drugiej strony okazywano respekt inicjatorom, kiedy ci – tak bardzo odważnie – określili cel Wolnej Szkoły jako prowadzenie alternatywnego nauczania, a przy tym pogłębianie współdziałania rodziców i maksymalne odejście od cenzurowania, oceniania. Szczególne uznanie wzbudził fakt, że do wspólnoty przyjmowane są także dzieci specjalnej troski, upośledzone, opóźnione w rozwoju. W trakcie dyskusji, w której pytano także o wyjaśnienie koncepcji pedagogicznej, powstała trudność w określeniu słowa „wolny” w odniesieniu do nowego zjawiska – wolnego wychowania. Z komentarza jednej z uczestniczek tego spotkania można dowiedzieć się, że

poszczególni mówcy chcieli decydować nie tylko o tym, czy Kinderladen spełniałby prawne przesłanki jego oficjalnego uznania, lecz raczej chcieli przełamać opór wobec założonego i utwierdzonego już systemu instytucji wychowawczych. Przy tym zostało nieomal przeoczone, że ci młodzi rodzice, działający z pewnością jako mniejszość, zdecydowali się na to, aby współtworzyć proces wychowania i bez zachwyty traktować społecznie zarządzane przedszkola i nastawione na „wydajność” szkoły.

Pierwszą rocznicę swego powstania Kram Dziecięcy świętował w wynajętej hali. Coraz więcej nowych zgłoszeń dzieci powodowało zintensyfikowanie poszukiwań nowych pomieszczeń. Ich rezultatem było znalezienie jesienią 1985 r. domu odpowiadającego potrzebom. Wymagał on remontu i modernizacji. Koszty tych prac w znacznej mierze zostały pokryte przez rodziców, którzy także włączyli się w zorganizowanie pomocy finansowej ze strony społeczności lokalnej oraz sami przepracowali w pomieszczeniach wiele godzin. Przysługującymi oficjalnie pieniędzmi można było dysponować dopiero po odebraniu obiektu jako miejsca dziennego pobytu. W styczniu 1985 r. ukończono przebudowę górnych pomieszczeń, gdzie placówka rozpoczęła działalność przy wydatnej pomocy rodziców, którzy przygotowywali posiłki i pomagali wychowawcom w czynnościach opiekuńczych.

Trzecie urodziny Kramu Dziecięcego świętowano już na własnym podwórku otaczającym Dom Ślimaka. Tak nazwano dom, który obecnie jest siedzibą Wolnej Szkoły w Offenburgu, taki też jest jej znak graficzny. Radość z kolejnej rocznicy była tym większa, że zbliżał się już termin odbioru obiektu, co wiązało się z możliwością uzyskania dostępu do przyznanych szkole pieniędzy. Ostateczne przejęcie placówki dziennego pobytu dziecka nastąpiło 20 sierpnia 1986 r.

Po ponadrocznej działalności placówki praca była w pełnym toku. Uczęszczało do niej 18 dzieci w wieku 2–6 lat, którymi opiekowało się trzech wychowawców, jeden wolny współpracownik, jeden tygodniowy praktykant oraz liczni rodzice. Dla wszystkich tych osób praca według zasad pedagogiki wolnej szkoły była źródłem nowych doświadczeń. Jutta Kraus, pedagog z Offenburga, charakteryzując ruch Wolnych Szkół akcentuje to, że dziecko przez przedstawicieli tego ruchu traktowane jest „nie jako obiekt wychowania, tylko jako podmiot działający”. Przez odpowiednią ofertę i nastawienie się na działanie pomocnicze umożliwia mu się coraz bardziej samoodpowiedzialne przyswojenie sobie świata obiektywnego, subiektywnego i socjalnego. „Treść i formy życia szkolnego organizuje się tak, by uwzględniały potrzeby i zainteresowania dzieci”. Nie istnieje podział na określone przedmioty lekcyjne, w ich miejsce proponuje się „projekty i kursy, gdzie dzieci mogą być czynne w sposób praktyczny. Dużą wartość przykłada Wolna Szkoła do tego, aby dzieci z różnych grup wiekowych pracowały i bawiły się razem.”

Jedna z matek, opisując okres intensywnych prac remontowo-budowlanych w Domu Ślimaka, w których uczestniczyła razem z córką, oraz jego obecną działalność, podkreśla przede wszystkim niesłuchanie silne więzi, jakie wytworzyły się wówczas pomiędzy rodzicami, dziećmi i pracownikami placówki. Procentują one w chwili obecnej, gdy zmienił się charakter działalności, choć pozostał wspólny cel. Matka pisze o swej córce, Helen:

Stała się niezmiernie samodzielna, bardzo bezpośrednia. Przywykła do tego, aby mówić, o czym myśli, wyrażać swoje życzenia i odczucia, i ostatnio ujmuje to już częściowo w dobranych słowach. Widzę, jak dobrze wpływa na nią panująca w Kinderladen swoboda, dotycząca podejmowania decyzji, współdecydowania, ale również i współodpowiedzialności. Wiele konfliktów potrafi rozwiązać na podstawie zebranych d o s w i a d c z e ń , p r z e m y ś l e ń – jak to bywa u dorosłych – a potem z t y m ż y ć i czegoś się przy t y m n a u c z y ć ; i tak nieprzerwanie. Dla mnie przede wszystkim jest to ważne, że przedszkole i Wolna Szkoła uwzględniają w swoich decyzjach także dorosłych i traktują przedsięwzięcie jako kolektywny proces uczenia.

Doświadczenia całodziennego przedszkola zmobilizowały jego uczestników do tego, by kontynuować działalność na poziomie szkoły. Powstał drugi związek reprezentujący interesy i sprawy istotne dla Wolnej Szkoły Offenburg. Jej koncepcja została przedstawiona w ministerstwie, albowiem warunkiem pozwolenia na stworzenie prywatnej szkoły jest jej oficjalne uznanie. Nie wiadomo, jakie są dalsze losy tej koncepcji, gdyż pisząc opracowanie, z którego korzystam, autorzy wskazywali na doświadczenia innych Wolnych Szkół w Niemczech, które pokazują, że ministerstwa w poszczególnych landach odmawiają rodzicom prawa do założenia prywatnej szkoły. Twórcy koncepcji piszą o pełnej świadomości odpowiedzialności, jaką wzięli na siebie tworząc dzieciom

możliwości i obszar, dzięki którym zagwarantowaliśmy prawie niedostrzegalne przejście z Kinderladen do Wolnej Szkoły. Stało się dla nas jasne, że w dalszym ciągu będziemy odczuwać brak pieniędzy i pozostanie naszym problemem, jak należy żonglować, aby działać na korzyść obu instytucji.

Szkoła-laboratorium w Bielefeld

Inną wersją szkoły alternatywnej w Niemczech jest szkoła-laboratorium, założona i przez długie lata prowadzona przez Hartmuta von Hentiga. Odegrał on kluczową rolę w debatach toczących się od końca lat sześćdziesiątych na temat szkolnictwa niemieckiego. Postać H. von Hentiga jest ilustracją terminu Giroux „intelektualista przekształcający”, jest on bowiem (a raczej był do czasu przejścia na emeryturę) jednocześnie badaczem naukowym i praktykującym nauczycielem. W latach sześćdziesiątych był jednym z teoretyków i pionierów reform idących w kierunku zwiększenia swobody gimnazjalistów w zakresie zajęć poszerzających obszar wiedzy objętej programem. W 1968 r. został zaangażowany do nowo powstającego uniwersytetu w Bielefeld, gdzie w kilka lat później założył słynną szkołę-laboratorium, znaną z niekonwencjonalnych metod klasy otwartej oraz odrzucenia tradycyjnego sposobu oceniania i sprawdzania wiadomości uczniów (w szkole nie ma stopni ani świadectw na zakończenie roku szkolnego). Znaczny wpływ na poglądy H. von Hentiga wywarła filozofia amerykańskiego pedagoga J. Deweya, który przeciwstawiał się autorytatywnym metodom nauczania i abstrakcyjnemu uczeniu się, propagował zaś uczenie się poprzez eksperymenty i praktykę.

Odpowiadając w jednym z wywiadów³² na pytanie, co jest ważniejsze: przekazywanie wiedzy i umiejętności czy uczenie jak się uczyć, H. von Hentig nie opowiada się za żadnym z tych rozwiązań twierdząc, że są one komplementarne. Przekazywanie wiedzy i pewnych umiejętności jest pretekstem do skłonienia dzieci do tego, aby stworzyły społeczność. Potrzebna jest pewna podstawowa wiedza dotycząca społeczeństwa, jego kultury i historii, jednak umiejętność udziału w życiu publicznym, zainteresowanie tym, co się dzieje w kraju i na świecie kształtuje się we wzajemnych relacjach wynikających z uczestniczenia w „modelowym organizmie społecznym”, jakim według niego powinna być szkoła. „Większość umiejętności potrzebnych później w życiu i wiedza mogą zostać nabyte w pracy, trudniej jest nabyć odpowiednią postawę wobec życia”³³.

Wypowiadając się na temat pojęcia „wykształcenie ogólne” H. von Hentig twierdzi, że dziś anachronizmem jest utrzymywanie, iż jest to wiedza o wszystkim, co jest ważne, lub wiedza, jaką każdy powinien posiadać. Powinna być ona zastępowana zdolnością ludzi do porozumiewania się osób reprezentujących różne dziedziny i różne kultury, a wiedza, jaką dysponują, powinna umożliwiać uogólnianie. Wiedzą tego typu jest język ojczysty i matematyka, przy czym w zakresie języka jest to raczej umiejętność pisania wypracowań niż ortografia, raczej dyskusja niż zasady gramatyki³⁴. Zdolność zaś do uogólniania to rozumienie znaczenia rodzaju wiedzy, jaką daje literatura w przeciwieństwie do tej, jaką

³² J. D o r n b e r g, J. R ö t t g e r, *Interview: Hartmut von Hentig*, „Lufthansa's Germany”, 1988, nr 37, 6; tekst w tłumaczeniu B. Dębskiej, dostępny w Instytucie Socjologii UW.

³³ *Ibidem*, s. 25.

³⁴ *Ibidem*, s. 26.

dają na przykład nauki przyrodnicze. „To, co jest nam potrzebne, to wiedza o tym, jakie miejsce zajmuje Cezar czy jakieś wydarzenie historyczne w ogólnym schemacie znaczeń ważnych dla nas”³⁵.

Jest to zbieżne z poglądami von Hentiga na temat specjalizacji. Twierdzi on, iż specjalizacja jest koniecznością; jest ona konsekwencją społecznego podziału pracy, to zaś, co jest nam dodatkowo potrzebne, to świadomość, dlaczego istnieje dana specjalizacja i jaki jest jej kontekst ogólny. Trzeba umieć odpowiadać na pytania osób, które mają inną specjalizację, i trzeba umieć zadawać pytania osobom o innej specjalizacji w celu uzyskania potrzebnych informacji. Trzeba mieć do czynienia z takimi problemami w szkole, aby chcieć i umieć dać sobie z nimi radę później³⁶.

Miałam okazję spotkać się osobiście z prof. H. von Hentigiem, który w listopadzie 1989 r. gościł w Przedszkolu Alternatywnym Wrocławskiej Szkoły Przyszłości. Z wielu interesujących wypowiedzi kilka zasługuje na przytoczenie. Jedna z nich dotyczyła przesłania uzasadniającego powstanie szkoły-laboratorium. Pojawiło się tu kilka wątków. Jeden z nich wskazywał na coraz większy zasięg oddziaływania na dzieci i młodzież telewizji i filmów, które wzmacniają efekty werbalizmu, z jakim młodzi stykają się w szkole, powodują, że następuje u nich proces „zanikania rzeczywistości” – wiedzę o otoczeniu przyrodniczym i społecznym coraz częściej uzyskują oni od pośredników, a nie z własnego doświadczenia. Zwrócenie uwagi na procesy migracyjne i demograficzne uświadomiło słuchaczom, że za niespełna pół wieku na świecie będzie żyło dwa razy więcej ludzi niż obecnie – kto wówczas będzie wiedział, jak żyć? Pedagodzy, jakby nie dostrzegając wagi tego pytania, nadal podają fakty, litery, cyfry, przyczyniając się do tego, że młodzi żyją poza autentycznym życiem. Jednak sporą część dnia dziecko przebywa w szkole – w domu często przeszkadza, psoci, rysuje po meblach, a poza domem bawi się na przeważnie zaniedbanym i brudnym podwórku. „Dlatego – mówi H. von Hentig – chciałem stworzyć ludzką szkołę czynną cały dzień.”

Napis nad jego szkołą głosi „Ludzie wzmacniają, rzeczy objaśniają”. Rozwijając znaczenie tego hasła założyciel szkoły wyjaśnia, iż człowiek silny to ten, który wie, co potrafi, nie bierze się za coś, co jest nieadekwatne do jego możliwości. Człowiek silny umie sobie znaleźć grupę lub stworzyć ją, człowiek słaby zaś nie umie opuścić grupy, nawet jeśli ta mu zagraża. Osobisty kontakt z rzeczami jest niezbędny do tego, by zrozumieć świat, znaleźć w nim swoje miejsce, pojąć znaczenie tworzących go ludzi, rzeczy i zjawisk. Miarą poznania są pytania; brak pytań jest świadectwem tego, że dzieci nie chcą lub nie potrafią zrozumieć świata.

Kolejne zagadnienie omawiane przez H. von Hentiga to relacja szkoła–społeczeństwo. Świat, z jakim dziecko spotyka się w szkole, nie może mu zagrażać,

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*, s. 27–28.

ale chroniąc nie może go okłamywać. Odpowiedzią na te niepokoje jest zasada pluralizmu, przejawiająca się w takich dyrektywach, jak: tolerancja dla różnic i umiejętność życia z różnościami; życie we wspólnocie i wspólne podejmowanie decyzji o tym, jak chce się żyć; stwarzanie całego człowieka, nie przez zakazy, ale przez tworzenie możliwości wielostronnego rozwoju; szkoła pomostem pomiędzy rodziną a wielkimi systemami społecznymi, w jakich żyjemy, takich jak zakłady przemysłowe, struktury ekonomiczne, organizacje polityczne.

Charakteryzując swoją szkołę-laboratorium H. von Hentig wymienia pojęcia konstytutywne: obserwowanie, eksperymentowanie, odpowiedzialność, objaśnianie. Pojęcie „obserwowanie” odnosi się do postulatu obserwowania różnorodności zachowań dzieci, która ujawnia się wówczas, gdy nie usiłuje się jej zniwelować przez nakłanianie do zachowań powielających utarte schematy.

Inną cechą charakterystyczną szkoły-laboratorium jest usankcjonowanie jej prawa do eksperymentowania. Konieczność przełamywania schematów w zakresie metod pracy, doboru i układu treści edukacyjnych oraz kształcenia nauczycieli powoduje, że ktoś musi jako pierwszy podjąć ryzyko przekroczenia granic nieznanego. Znając dorobek H. von Hentiga w tym zakresie, zwrócono się do niego z propozycją utworzenia szkoły, która – podobnie jak klinika w medycynie – pozwalałaby na ujawnianie tych elementów rozwiązań innowacyjnych, w których mogą kryć się ewentualne zagrożenia, oraz wskazywałaby te, które stanowią źródła rozwoju i wzrostu.

Odpowiedzialność, jako jedno z kluczowych pojęć swojej szkoły, określa profesor jako proces, w którym „dzieci i nauczyciele wspólnie kształtują wspólną rzecz”. Łączy się ona z innym jeszcze pojęciem charakterystycznym dla szkoły, jakim jest objaśnianie. Oznacza ono postulat dążenia do racjonalnego rozumienia pojęć, choć owa racjonalność ma swoje ograniczenia. Pojęć, takich jak dobro, piękno, miłość, zdaniem H. von Hentiga nie można objaśnić, można je poznać i zrozumieć tylko w bezpośrednich relacjach z rzeczami i z ludźmi, z których każdy ma prawo do błędów, a wszyscy mają takie samo prawo do uczenia się od siebie nawzajem.

Podsumowując charakterystykę szkoły-laboratorium H. von Hentig określa, czym ona nie jest, mówiąc: „Nie ma filozofii; ani marksizm, ani chrześcijaństwo, ani humanizm, ani Makarenko, ani Pestalozzi – jest ponad to”. Nauczyciel musi zarazem strzec dziecko przed niebezpieczeństwami (i być – w tym sensie – dyrektywny) i towarzyszyć mu w fantazjowaniu (a więc być niedyrektywny) – pedagogia to stałe napięcie między jednym a drugim.

Uzupełnieniem tego, co usłyszeliśmy podczas spotkania z założycielem szkoły-laboratorium, był komentarz do filmu nakręconego podczas pobytu w jego szkole. Przychodzą do niej dzieci w wieku 5 lat. Im dzieci są młodsze, tym liczebność grup jest mniejsza. W wieku 5–7 lat liczba dzieci w grupie wynosi 12; grupy są zróżnicowane wiekowo. Zdaniem H. von Hentiga podział dzieci na grupy wiekowe jest podziałem sztucznym i dla większości dzieci niekorzystnym. W grupach zróżnicowanych wiekowo naturalne jest, że dzieci młodsze nie potra-

fią wykonać tych wszystkich czynności równie sprawnie co dzieci starsze – uczą się w ten sposób żyć z różnicami i akceptować je. Jest to również naturalny sposób transmisji pożądanych społecznie zachowań – starsi przejmują opiekę nad młodszymi, wprowadzają je w istniejące w szkole rytuały.

Przed przyjściem do szkoły dzieci zwiedzają ją z rodzicami, zapoznają się z usytuowaniem i wyposażeniem pomieszczeń, poznają nauczycieli i swoich przyszłych kolegów. W dniu przyjścia do przedszkola-szkoły najstarsze z grupy dzieci 5–7-letnich wita najmłodszych i zaprasza do wspólnego posiłku. Tradycja w Niemczech jest, że w dniu, w którym dzieci rozpoczynają nowy rok szkolny, otrzymują tzw. tytę (dużą papierową torbę ze słodyczami). Tradycja ta została zachowana także w szkole-laboratorium, gdyż zdaniem jej założyciela ważne jest, by dzieci nie miały poczucia, że w tej szkole wszystko jest inaczej.

Zasady wypracowane w szkole i obowiązujące na jej terenie H. von Hentig opisuje poprzez odwołanie się do sekwencji: reguły–odpowiedzialność–rytuały. Chodzi o to, by każdy samemu sobie coś nakazał, wytworzył pewne reguły i zobowiązał się do ich przestrzegania – w ten sposób tworzą się obszary odpowiedzialności, stanowiące konsekwencje samodzielnie podjętych decyzji. Współistnieją one z pewną liczbą zachowań rytualnych, które jednoczą społeczność szkolną, przyzwyczajają do istnienia określonej tradycji, dzięki czemu pewne czynności powtarza się z roku na rok bez konieczności wyjaśniania dlaczego właśnie tak. Przykładem jest powitanie 5-latków wspólnym posiłkiem czy pożegnanie 7-latków zawsze tą samą piosenką.

Po ukończeniu szczebla przedszkolnego dzieci pozostają w tym samym budynku szkolnym, jednak zmienia się nieco charakter ich edukacji. Zagadnienia treściowe ujęte są w 6 blokach problemowych: 1. spotkania z ludźmi, 2. rzeczy – obserwacje, pomiary, eksperymenty, 3. rzeczy przekształcane twórczo, 4. twoje ciało, 5. rzeczy myślane, mówione, pisane, 6. biologia, fizyka. Każdy z problemów dzieli się na trzy tematy, początkowy jest bardzo ogólny, następne bardziej szczegółowe. Zdaniem H. von Hentiga podział na przedmioty jest sztuczny. „Geografii w życiu nie ma, są ludzie, którzy mają swoją historię, gdzieś mieszkają, czymś się zajmują”.

Obok kursu obowiązkowego dla wszystkich dzieci, który jednak można realizować w różnej kolejności i w różnym tempie, są także zajęcia fakultatywne, stanowiące przedmiot wyboru dziecka. Mogą to być zajęcia z zakresu np. ogrodnictwa, batiku, jazzu; ważne, by decyzja o ich wyborze była samodzielną decyzją dziecka, jest to bowiem naturalna droga kształtowania się odpowiedzialności.

Kończąc swoje wystąpienie prof. H. von Hentig przekazał nam kilka zasad dobrej szkoły. Jego zdaniem powinna to być mała szkoła, w której relacje między nauczycielami a dziećmi oparte byłyby na obustronnym szacunku (niekoniecznie przyjacielskie), czemu sprzyjać powinno jak najpełniejsze wzajemne poznanie się. Szkoła ma być miejscem, w którym z przyjemnością przebywają zarówno dzieci, jak i dorośli, których pobyt tam nie ogranicza się tylko do zajęć lekcyjnych. Aby było to możliwe, pożądane jest, by nauczycieli i uczniów łączyły

więzi nieformalne, wzmocnione o pozytywne relacje z rodzinami osób tworzących społeczność szkolną.

4. Moskiewska koncepcja innej szkoły

Przykładem rekonstrukcji sposobu myślenia o szkole, sytuującym się w opozycji do zastanych schematów, jest radykalny projekt demokratyzacji szkoły radzieckiej, opracowany przez Tymczasowy Zespół Naukowo-Badawczy „Szkoła”³⁷, działający w drugiej połowie 1988 i w pierwszej połowie 1989 r. Był to zespół interdyscyplinarny, skupiający około 120 specjalistów o różnych kompetencjach i przygotowaniu zawodowym. Przewodniczył mu E. D. Dnieprow z Instytutu Pedagogiki Ogólnej ANP ZSRR, jego zastępcą był Z. M. Piwowarow z tegoż Instytutu, a funkcję sekretarza naukowego pełnił nauczyciel J. W. Krupkow. Dzięki osiągnięciu paradygmatycznego konsensusu (określenie Z. Kwiecińskiego), czyli zgody co do podstawowej wykładni celów i sposobu przekładania dążeń kierunkowych na środki i operacje realizacyjne, możliwe było opracowanie dialektycznego systemu podstawowych składników projektu w postaci wzajemnych zależności dynamicznych.

Podstawowe kierunki dążeń przedstawione w projekcie Zespołu „Szkoła” to: rozwój, demokratyzacja, humanizacja i realizm. Są one skoncentrowane w czterech wymiarach: społeczno-politycznym, kulturowym, psychologicznym i pedagogicznym. Aspekt pedagogiczny akcentuje system pedagogiki współdziałania spełniany w potrójnym tworzywie aktywności: poznaniu, pracy i komunikacji między ludźmi, a zarazem odnoszony do czterech sfer relacji: do człowieka, do społeczeństwa, do przyrody i do noosfery³⁸.

Lektura tekstów źródłowych interdyscyplinarnego Zespołu „Szkoła” pozwala widzieć je jako świadectwo zmian w myśleniu o edukacji młodego pokolenia. Wiele z nich jest w opozycji do tradycji pedagogiki i szkolnictwa radzieckiego kilkudziesięciu ostatnich lat, co przejawia się m.in. w zwrocie ku jednostce i jej podmiotowości oraz w zasadach wyboru, dobrowolności, współdziałania i dialogu. Znamienne są tu słowa Z. Kwiecińskiego, który w swojej opinii na temat projektu pisze:

W opozycji do zastanych wzorów jest strategia odnowy wspartej o «punkty generatywne», owe wyspy wolności i odwagi, jest też projekt daleko idącego uspołecznienia procesów stanowienia, realizacji i kontroli całego procesu edukacyjnego i pedagogika współdziałania z jej słabymi dyrektywami, z «ekonomią własnego cienia», unikania «epidemiczności», tak różnych od arogancji i pewności siebie skrajnie neopozytywistycznej i autorytarnej pedagogiki mocnego kierowania z poprzednich okresów³⁹.

³⁷ *O zasadniczą odnowę edukacji. Z warsztatu radzieckiego Zespołu „Szkoła”*, wybór, oprac. i wstęp Z. Kwiecińskiego, „Społeczeństwo, Wieś, Młodzież”, Zeszyt Ośrodka Analiz Społecznych Związku Młodzieży Wiejskiej, nr 11, Poznań 1989.

³⁸ *Ibidem*, s. 13–14.

³⁹ *Ibidem*, s. 14.

W materiałach dotyczących projektu *Koncepcji powszechnego kształcenia na poziomie średnim*, opracowanego przez Zespół „Szkoła”, napisano, iż „pierwszoplanowym zadaniem szkoły jest usunięcie zapór przeszkadzających w rozwoju dziecka, zbudowanie takiego systemu pedagogicznego, który mógłby wielorako stymulować rozwój”⁴⁰. Mechanizm, który byłby zdolny przekształcić szkołę w czynnik rozwoju jednostki i społeczeństwa, może być utworzony tylko na drodze demokratyzacji i humanizacji szkoły.

W rozumieniu autorów projektu

Demokratyzacja szkoły to przezwyciężenie anonimowego, ciasnego uniformizmu organizacji, form i treści pracy szkoły na rzecz otwarcia ich nieograniczonej wielorakości, wariantowości i polifoniczności. To wyzwolenie stosunków wychowawczych, zmiana samej ich istoty, wyprowadzenie z systemu zależności lub wrogości do systemu współdziałania. To otwartość szkoły, przyciągnięcie do niej sił społecznych, włączenie czynnika społecznego w jej rozwój⁴¹.

Humanizacja – to zawrócenie szkoły do dziecka, poszanowanie jego osobowości, godności, okazywanie mu zaufania, uznawanie jego osobistych celów, zainteresowań, interesów. To stworzenie maksymalnie sprzyjających warunków dla otwarcia i rozwoju jego możliwości, dla jego samookreślenia się. To orientacja szkoły nie tylko na przygotowanie dziecka do przyszłego życia, ale i zapewnienie pełnowartościowości jego codziennego życia na każdym jego etapie: w dzieciństwie, w okresie dorastania, w młodości. To przekształcenie obecnego kształcenia nie liczącego się z wiekiem, zwrot ku braniu pod uwagę psychofizjologicznych swoistości poszczególnych etapów rozwoju, specyfiki społecznego i kulturowego kontekstu życia dziecka, złożoności i niejednoznaczności jego świata wewnętrznego. To organiczne powiązanie kolektywizmu z indywidualizmem, czyniące od początku ważną w życiu dziecka zasadę, że „swobodny rozwój każdego jest warunkiem swobodnego rozwoju wszystkich”⁴².

Pisząc o celach przebudowy systemu pedagogicznego szkoły projektodawcy szczególnie akcentują, iż proces pedagogiczny to wspólny ruch pedagogów i uczących się ku celom kształcenia. Reorganizacja procesu pedagogicznego wymaga uświadomienia sobie i zdecydowanego przemyślenia przez pedagogów i uczniów celów ich wspólnej działalności. U podstaw pedagogiki współdziałania leżą

idee pobudzania i ukierunkowania przez pedagogów poznawczych i życiowych zainteresowań uczniów. Wymaga to szczególnie zrozumienia ucznia przez pedagoga, uznawania prawa ucznia do błędu, otwartości i – co nie mniej ważne – osobistej odpowiedzialności pedagoga za własne opinie, oceny, rekomendacje, wymagania i postępowanie. Zdobywając w toku takich kontaktów szacunek i zaufanie uczniów, pedagog jednocześnie istotnie wspomaga ich w rozwijaniu zdolności rozumienia siebie, swych działań, celów i motywów ich zachowań, przyczyn powodzeń i niepowodzeń⁴³.

W odniesieniu do treści kształcenia autorzy projektu proponują podejście aktywistyczne, działaniowe, zorientowane nie tylko na przyswojenie wiadomo-

⁴⁰ *Ibidem*, s. 20.

⁴¹ *Ibidem*, s. 21.

⁴² *Ibidem*, s. 23.

⁴³ *Ibidem*, s. 26.

ści, ale i na sposoby tego przyswojenia, na wzorce i rodzaje myślenia oraz działania, na rozwijanie sił poznawczych i twórczego potencjału dziecka. Podejście to jest przeciwstawne metodom werbalnym i nierzadko dogmatycznym formom przekazu informacji, z których tylko niewielka część ma szansę znaleźć zastosowanie w bezpośrednim działaniu.

W projekcie koncepcji powszechnego kształcenia sporo uwagi poświęcono zagadnieniu humanizacji procesu kształcenia. Postuluje się jej realizację przez stopniową indywidualizację procesu pedagogicznego, odnoszącą się do swoistości osobowości każdego ucznia i każdego pedagoga. Zasada humanizacji zobowiązuje szkołę do tego, by stosownie do struktury, odrębności i zasobu indywidualnych zdolności oraz tempa rozwoju uczniów proponować im wielopoziomowy, co do obiektywnej złożoności i co do subiektywnego stopnia trudności przyswajania, materiał kulturowy.

Podstawową zasadą, jaka – zdaniem twórców projektu – miałaby obowiązywać w odnowionej szkole, jest, obok humanizacji, zasada demokratyzacji procesu pedagogicznego. Polega ona na zapewnieniu wszystkim i każdemu dostępu do wyższych piętér kultury, na maksymalnym otwarciu możliwości i zdolności dzieci, na usuwaniu wszelkich przeszkód na drodze ich rozwoju. Sprzyja temu otwartość i różnorodność treści kształcenia, sposobów, form i wzorów pracy szkolnej, a także uwzględnianie specyfiki kulturowo-regionalnej właściwej każdej placówce oświatowej. Otwartość i wariantowość treści kształcenia oznaczają możliwość wybierania przez uczniów rozmaitych wariantów programu nauczania i rodzajów działalności, a ponadto zapewniają zróżnicowanie całego procesu kształcenia oraz powodują, że za podstawę oceny osiągnięć każdego ucznia przyjmuje się jego indywidualne możliwości rozwojowe. W ocenie bieżących osiągnięć uczniów zaleca się preferowanie ocen o charakterze jakościowym. Tylko przy końcu roku szkolnego (lub w innym terminie, o którym decyduje rada szkoły) zaleca się testowanie uczniów na stopnie z uwzględnieniem ocen jakościowych oraz danych z konsultacji psychologicznych. Za miarę poziomu osiągnięć ucznia postuluje się uznać gotowość dzieci do samodzielnego pozyskiwania nowej wiedzy (a nie tylko zakres wiedzy już posiadanej), skłonność do posługiwania się wiedzą już posiadaną i nowo przyswajaną do analizowania i rozwiązywania różnorodnych problemów i zadań, uświadomienie sobie sensu i zasad organizacji własnego działania, a także zdolność do kształtowania głębokiego i całościowego światopoglądu⁴⁴.

Odrębne miejsce w projekcie zajmuje przebudowa celu i sensu działalności wychowawczej w szkole. Autorzy projektu przeciwstawiają dotychczasowej hasłowości i związanej z tym pomyślną sprawozdawczości wychowania opartego na przymusie ideę realizmu celów wychowania. Odzwierciedla się ona w wielostronności rozwoju człowieka opierającej się na jego zdolnościach i talentach, umożliwiających mu przyswojenie podstawowych wątków kultury, z których

⁴⁴ *Ibidem*, s. 34–38.

budowana jest „podstawowa kultura” jednostki. Proces ten przebiega w trakcie wspólnej działalności życiowej dzieci i pedagogów, ukierunkowanej na rozwój jednych i drugich, opierającej się na wzajemnym zrozumieniu i współpracy. Jak piszą twórcy projektu: „albo współdziałanie w wychowaniu, albo walka z dziećmi – trzeciego wyjścia nie ma”.

Te dwie istotne idee wychowania – idea rozwoju i współdziałania – nie są możliwe do zrealizowania, bez autentycznego zaangażowania samych edukowanych. Stąd pojawienie się w projekcie idei dobrowolności, odwołującej się do własnej woli dziecka, która ma szanse ujawnić się, gdy dorośli, rezygnując z przymusu i ślepego posłuszeństwa, tworzą warunki sprzyjające dojściu do głosu naturalnych skłonności poszczególnych dzieci. Oznacza to konieczność uwzględniania w procesie wychowawczym osobistych skłonności każdego dziecka, jego zainteresowań, zamiłowań, naturalnych dążeń do związków koleżeńskich i kontaktów społecznych, angażowania jego psychiki i charakteru w dążeniu do samodzielności i twórczości. Bez respektowania podmiotowości dzieci w procesie wychowania, uznania swoistości ich charakterów, poszanowania ich osobistej godności nie można realizować tak istotnych idei wychowania, jak idee rozwoju, współdziałania czy uspołecznienia. „Ruch od najbliższych zainteresowań dzieci, do rozwoju wyższych potrzeb duchowych powinien stać się prawidłowością wychowania”⁴⁵.

Podsumowując zasadnicze wątki koncepcji przebudowy szkoły radzieckiej można, za autorami projektu, zwrócić uwagę na następujące tendencje: „– od niwelowania osobowości do jej wielostronnego rozwoju, – od wkuwania dogmatów do poznawania i przekształcania świata, – od autorytaryzmu i przymusu do człowieczeństwa i współdziałania”⁴⁶.

Jedna z części⁴⁷ omawianej koncepcji poświęcona jest zmieniającym się w naszym stuleciu poglądom na temat dzieciństwa jako swoistego okresu w życiu człowieka. Autorzy dokonują prezentacji własnych poglądów na ten temat, ustosunkowując się do, nierzadko do dzisiaj sztywno podtrzymywanych, stereotypów. Jednym z nich jest przekonanie, że dzieciństwo jest etapem przygotowawczym do przyszłego życia. Konsekwencją tego założenia jest negowanie samoistnej wartości przeżywania przez dziecko okresu dzieciństwa. Tymczasem tylko rozumienie tego okresu życia jako ważnej wartości samoistnej, daje przesłanki do tego, by kolejne etapy życia były równie wartościowe i ważne.

To przyszłe życie, z punktu widzenia małego dziecka, to na ogół życie w szkole. Wiąże się z nim kolejny stereotyp głoszący, iż „dorosły jest po to, aby uczył i wychowywał, a dziecko po to, by uczyło się i słuchało. Współdziałanie z dziećmi sprowadza się do sumy: ochrona zdrowia + wychowanie + nauczanie dzieci”⁴⁸. Nie ma tu miejsca na radość ze wspólnych zabaw, zwierzenia osobiste,

⁴⁵ *Ibidem*, s. 40.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 43.

⁴⁷ *Dziecko i społeczeństwo*, [w:] *O zasadniczą odnowę...*, s. 48–57.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 49.

przeżycia nie związane z rytualnym tokiem czynności dydaktyczno-wychowawczych. W ten sposób kontakty dorosły–dziecko dehumanizują się, ich drogi zaczynają się rozchodzić, choć w tym wieku nie stanowi to jeszcze powodu do niepokoju.

Ustosunkowując się do hasła: „Wszystko co najlepsze – dzieciom”, autorzy nie bez goryczy stwierdzają, że zawsze było to tylko hasło, albowiem w odniesieniu do okresu dzieciństwa obowiązywała „zasada resztek”, a im młodsze dziecko, tym mniej środków społeczeństwo przeznacza na jego rozwój, otrzymuje więc ono „resztki z resztek”.

Przechodząc do prezentacji koncepcji pracy z małymi dziećmi autorzy projektu omawiają dwa podstawowe modele obcowania dorosłych z dziećmi. Różnice między nimi dotyczą nie tylko przebiegu procesu, ale i jego wyniku końcowego, czyli tego, jakie staje się dziecko, jak kształtowana jest jego osobowość.

M o d e l d y d a k t y c z n o - d y s c y p l i n a r n y. Jego celem jest wyposażenie dzieci w umiejętności, wiadomości i nawyki; dorosły kontaktując się z dziećmi posługuje się hasłem: „Rób jak ja”; sposobami obcowania są pouczenia, wyjaśnienia, zakazy, wymagania, groźby, kary, wymówki, pokrzykiwania; taktyka, jaką przyjmuje nauczyciel, to przymus lub/i opieka; postawa nauczyciela ma na celu spełnianie wymagań kierownictwa i instytucji kontrolnych; towarzyszy jej pogląd na dziecko jako na obiekt wysiłku systemu wychowawczego.

Spodziewany rezultat takiego modelu obcowania dorosły–dziecko to: wzajemna obcość dorosłych i dzieci, przewaga bierności nad aktywnością, znerwicowanie i psychopatyczność dzieci. U dorosłych pojawia się iluzoryczne przekonanie o efektywności własnych oddziaływań wychowawczych. Tymczasem poza kontrolą, gdy nie ma „wszechwidzącego oka” dorosłego, zachowania dzieci są inne niż w obecności dorosłych, a posłuszeństwo jest najczęściej tylko świadectwem tego, że opanowały umiejętność podwójnego życia – dla siebie i dla innych.

M o d e l z o r i e n t o w a n y n a o s o b o w o ś ć stanowi alternatywę dla modelu pierwszego. Kontakty dorosłego z dzieckiem przebiegają w myśl zasady „Nie obok i nie nad, lecz razem”. Jego celem jest zapewnienie poczucia psychicznego bezpieczeństwa, zaufania dziecka do świata, rozwój jego indywidualności. Wychowawca nie programuje rozwoju dziecka według z góry ustalonych kanonów, lecz sprzyja maksymalnie pełnej realizacji zauważonych w trakcie obcowania możliwości rozwoju i zapobiega powstawaniu impasów w osobowościowym rozwoju dzieci. Wiadomości, umiejętności i nawyki nie są rozpatrywane jako cel, lecz jako środek pełnowartościowego rozwoju osobowości. Preferowanymi przez dorosłego sposobami obcowania z dzieckiem są: rozumienie, uznanie i aprobatę osobowości dziecka, wynikające z umiejętności dorosłego przejścia na pozycję dziecka, uwzględniania jego punktu widzenia oraz nieignorowania jego uczuć i emocji. Taktyką obcowania jest współpraca, a postawa nauczyciela opiera się na respektowaniu zainteresowań dziecka i uwzględnianiu perspektyw jego dalszego rozwoju – towarzyszy jej pogląd na dziecko jako pełnoprawnego partnera w warunkach współpracy.

Spodziewany rezultat tego modelu to zwiększenie „stopni wolności” rozwijającego się podmiotu: jego zdolności, praw, perspektyw, rozumienie przez dziecko tego, że własna wolność może ograniczać wolność innych i sama ograniczona jest ich wolnością. W sytuacji współpracy kształtuje się poczucie przynależności do zespołu, a także ma szansę ujawnić się odrębność i indywidualność poszczególnych dzieci.

Opowiedzenie się za modelem zorientowanym na osobowość jest wyrazem przeświadczenia, że stwarza on większe szanse na zdobycie „podstawy kulturowej” osobowości niż model dydaktyczno-dyscyplinary. W ciągłym kontakcie z nauczycielem i kolegami z grupy dziecko może osobiście doświadczać takich wartości ogólnoludzkich, jak dobro, prawda, piękno, częściej ma okazję przekonywać się o własnych umiejętnościach i możliwościach oddziaływania na otoczenie, a także odbierać informacje zwrotne o skutkach owych działań. Daje mu to poczucie mocy i osobistego zadowolenia, co jest spełnieniem pragnień autorów projektu, zawartych w słowach: „W społeczeństwie radzieckim dzieci powinny nie tylko czuć się szczęśliwe, ale też powinny mieć wszelkie podstawy do takich odczuć”⁴⁹.

5. Wrocławska Szkoła Przyszłości jako globalna i alternatywna wizja szkoły przyszłości

Przykładem alternatywnej i globalnej koncepcji szkoły przyszłości na gruncie polskim jest projekt Wrocławska Szkoła Przyszłości. Zawiązanie się Grupy Programowej i sformułowanie pierwszych, ogólnych założeń szkoły-laboratorium miało miejsce w 1972 r. Lata siedemdziesiąte to okres, w którym wypracowane zostały podstawowe przesłanki pedagogiczne, psychologiczne i organizacyjne precyzujące zadania, funkcje i wartości edukacji możliwe do zaistnienia w proponowanej koncepcji szkoły (zostały one opublikowane w kolejnych zeszytach „Materiałów Przygotowawczych do Projektu Wrocławska Szkoła Przyszłości”). Punktem wyjścia prac teoretycznych w latach osiemdziesiątych były zasadnicze twierdzenia koncepcji edukacji dialektycznej R. Łukaszewicza⁵⁰, sformułowane po raz pierwszy w 1983 r. Od początku lat osiemdziesiątych prace nad projektem Wrocławska Szkoła Przyszłości weszły w fazę realizacji praktycznych, które w znaczący sposób przyczyniły się do nadania bardziej konkretnego kształtu tym fragmentom, które dotyczą codziennej praktyki edukacyjnej. Przełamanie bariery prac teoretyczno-studialnych utwierdziło nas w przekonaniu co do słuszności zasadniczych przesłanek naszej koncepcji, a jednocześnie pojawiły się kolejne wątpliwości odsłaniające nowe obszary poszukiwań teoretycznych.

Dwie definicje edukacji⁵¹: że jest ona jednym z ważnych instrumentów układania się człowieka ze światem, w następstwie czego wzrastają jego szanse

⁴⁹ *Ibidem*, s. 57.

⁵⁰ R. Ł u k a s z e w i c z, *Dialektyczna koncepcja kształcenia*, Wrocław 1983.

⁵¹ T e n ż e, *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*, Wrocław 1991, s. 50–59.

samoorganizacji w ekologicznym porządku życia, oraz że jest ona procesem celowego tworzenia, organizowania i reorganizowania okazji do urzeczywistniania się życia ludzkiego w jego humanistycznych treściach – stały się ważną inspiracją dla prac teoretycznych nad sensem edukacji, przede wszystkim w jej wymiarze instytucjonalnym.

Z pytań o współczesny sens starej instytucji, jaką jest w dziejach cywilizacji ludzkiej szkoła, powstały rozważania o jej egzystencjalnych⁵², a nie tylko instrumentalnych powinnościach. Wyeksponowanie takich powinności edukacji szkolnej, jak: demokratyzowanie własnych możliwości, spotkanie i dialog oraz przymierze z rzeczywistością potencjalną, inspirowało próby innego organizowania życia szkoły – procesu nauczania-uczenia się, a także bycia w szkole.

Zaprzeczenie dotychczasowej logice teleologicznej, powszechnie stosowanej w tradycyjnej pedagogice do formułowania celów kształcenia i wychowania, zrodziło pytania o wartości, zgodnie z którymi da się zrekonstruować sens edukacji i szkoły wobec problemów człowieka we współczesnym świecie. W kolejnych pracach zostały zatem zadane pytania o konieczne i pożądane kierunki zmian edukacji w odmiennej i szybko transformującej się perspektywie dotyczącej losu człowieka w wielu wymiarach: ekonomicznym, społecznym, kulturowym, egzystencjalnym. Na użytek tej innej edukacji R. Łukaszewicz⁵³ zaproponował przyjęcie zasadniczych opcji, które w rozmaitych ujęciach akcentują twórczość i wyobraźnię. Są to: uczenie się z wyobraźni, a nie tylko z doświadczenia; figuratywne, a nie tylko linearne aktualizowanie możliwości; podmiotowe wybieranie i realizowanie celów, a nie tylko uleganie adaptacji; wyzwalamie różnorodnych, prospołecznych i spontanicznych kooperacji, a nie tylko zaprogramowanych; odkrywanie sensów twórczego życia, a nie tylko ustabilizowanego; odmienianie świata zastanego, a nie tylko podtrzymywanie *status quo*; tworzenie wymiarów nieznanego, a nie tylko poznanego. Wszystkie te opcje przełamując paradygmat poznawczy plasują się w tzw. paradygmacie wyobraźni, opartym na globalnym obrazie świata i podmiotowym ujęciu człowieka i edukacji.

Twierdzeniem, stanowiącym podstawę dalszych poszukiwań teoretycznych, które wkrótce zaczynały zamieniać się w działania realizacyjne, było uznanie szkoły za instytucję zorganizowanego maksymalizowania okazji do rozwoju i kształcenia dzieci i młodzieży. Zasadniczym krokiem, pozwalającym na przejście od formułowania postulatów teoretycznych do ich praktycznej weryfikacji w próbach realizacyjnych i programach wdrożeniowych, było opracowanie systemu treściowej organizacji procesu edukacji szkolnej (STOPES).⁵⁴ System ten

⁵² *Ibidem*, s. 100–105.

⁵³ Raport syntetyczny CPBP 08.17 na temat: *Alternatywna i globalna koncepcja edukacji w szkole przyszłości – etap II, lata 1986–90*, Wrocław 1991, złożony w Instytucie Badań Edukacyjnych, Warszawa.

⁵⁴ Raport syntetyczny CPBP 08.17 na temat: *System treściowej organizacji procesu edukacji szkolnej (STOPES)*, Wrocław 1989, złożony w Instytucie Badań Edukacyjnych, Warszawa.

jest konstrukcją teoretyczną, ujmującą w sposób zintegrowany podstawowe elementy procesu edukacji: dobór i układ treści edukacyjnych, metodę pracy, formę jej organizacji oraz charakter relacji nauczyciel–uczeń. Podatność tych elementów na operacjonalizację umożliwia pogłębianie i bieżące modyfikowanie podstaw teoretycznych omawianego systemu.

Prace nad STOPES mają już swoją kilkunastoletnią tradycję i łączy się z nimi znaczny dorobek teoretyczny⁵⁵, przypadający głównie na lata 1978–1985. Jego obecna wersja stanowi kolejny krok, albowiem zawiera transformację ustaleń teoretycznych i wiedzy praktycznej, umożliwiającą opis jego wyznaczników formalnych i treściowych.

Formalna charakterystyka STOPES określa go jako system samoorganizujący się, tzn. taki, który przy czynnym współdziałaniu ze środowiskiem może zmienić strukturę, zachowując przy tym integralność i działając w ramach praw rządzących otoczeniem. Jest to system hierarchiczno-wieloszczeblowy, którego cechą charakterystyczną jest brak celu z góry określonego dla całego systemu, jest on bowiem wynikiem sprzężeń występujących między celami podsystemów. Szczeble systemu odpowiadają ogólnemu podziałowi czasu edukacji szkolnej, wynikającemu z przyjęcia dwóch kryteriów: dominującego typu aktywności dzieci i młodzieży oraz edukacyjnych funkcji uczenia się. Dla każdego ze szczebli systemu wyodrębniono kilka poziomów, które służą ustalaniu kroków potrzebnych do rozwiązania zadań o charakterze sekwencyjnym; są to sekwencje podstawowe i pochodne, z których bezpośrednio wywodzą się projektowane okazje edukacyjne.

Wszystkie szczeble, poziomy, sekwencje podstawowe oraz sekwencje pochodne mają idee organizujące, których stopień konkretyzacji wzrasta w miarę przechodzenia do kolejnych elementów systemu, przybierając formę zadań w projektowanych okazjach edukacyjnych.

STOPES jest systemem dynamicznym i otwartym: poziomy i sekwencje mogą ulegać przekształceniom dzięki temu, że ma on wkalkulowany elastyczny układ i dobór treści, a także zakłada twórcze wypełnianie go w realnym procesie projektowania okazji edukacyjnych.

Treściowa charakterystyka STOPES uwzględnia trzy obszary tematyczne. Obejmują one treści odnoszące się do relacji: 1) jednostka–wytwory człowieka–społeczeństwo; 2) jednostka–przyroda–społeczeństwo; 3) jednostka–jednostka–

⁵⁵ Zob. m.in.: W. Ł u k a s z e w s k i, *Przestanki psychologiczne i niektóre propozycje organizacji procesu uczenia się w szkole-laboratorium badawczym*, [w:] R. Łukasiewicz (red.), *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Przestanki eksperymentu nad szkołą*, Wrocław 1978; J. W a s z k i e w i c z, *Idea centralnej kategorii pojęciowej jako zasada układu i doboru treści kształcenia*, *ibidem*; A. G ó r a l c z y k, *Rozwój umysłowy człowieka a struktura i treści programu kształcenia*, [w:] R. Łukasiewicz (red.), *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Rozwój szkoły – rozwój człowieka*, Wrocław 1981; A. G ó r a l c z y k, *Treści kształcenia w układzie zintegrowanym*, [w:] R. Łukasiewicz (red.), *Wrocławska Szkoła Przyszłości. W poszukiwaniu perspektywy poznawczej dla teorii kształcenia*, Wrocław 1985.

społeczeństwo–społeczeństwo. Prezentacja systemu treściowej organizacji procesu edukacji szkolnej wymaga przypomnienia i stwierdzenia, że:

Po pierwsze – proces edukacyjny pojmujemy zasadniczo jako mniej lub bardziej uporządkowany proces wzbogacania doświadczenia wychowanka. Nie wydzielamy w nim procesów nauczania i wychowania, nie rozczłonkowujemy go też na takie elementy, jak nabywanie wiadomości, umiejętności, kształtowanie postaw, zainteresowań itd. Zamiast tego w programie określamy zakres doświadczeń, podając przede wszystkim ich treść, czyli zbiór obiektów (rzeczy, zjawisk, idei itd.), których dotyczy doświadczenie, oraz określając rodzaj aktywności podmiotu doświadczającego (ucznia, grupy uczniów). W procesie edukacji wyróżniamy proces przyswajania (asymilacji) wiedzy oraz procesy, w których młody człowiek opracowuje własne doświadczenia (ćwiczenie, myślenie, fantazjowanie, twórczość itp.). Po drugie – w związku z tym treści edukacyjne nie dotyczą wyłącznie i bezpośrednio ani obiektów poznania (rzeczy, zjawisk), ani właściwości poznającego podmiotu (wiadomości, umiejętności, zainteresowania, sprawności, postawy...). Dotyczą natomiast bezpośrednio związków, jakie łączą człowieka z obiektem doświadczanym. Inaczej mówiąc, proces edukacyjny byłby przede wszystkim – według tej propozycji – procesem wzbogacania własnych doświadczeń w porządku relacyjnym i procesualnym. Takie ujęcie treści edukacyjnych jest chyba głównym novum, które różni naszą propozycję od dotychczasowych programów nauczania. Przypuszczamy, że daje ono możliwość odejścia w szkole od preferowania wiedzy typu encyklopedycznego na rzecz wiedzy o ludzkim doświadczeniu. Przewidujemy, że w ten sposób uchronimy uczniów od traktowania przez nich wiedzy naukowej jako niekwestionowanego tabu, a równocześnie jako zbędnego bagażu informacji odległych od tzw. życia. Przypuszczamy również, że taki układ treści otwiera uczniowi możliwość integrowania swojej wiedzy w sposób naturalny wokół doświadczeń własnych, doświadczeń kolegów i rodziny, doświadczeń pokoleń i ludzkości⁵⁶.

Z teoretycznej kategorii „projektowanie okazji edukacyjnych” z czasem powstała główna metoda pracy pedagogicznej z dziećmi, na jakiej opiera się cała nasza praktyka edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Idea projektowania okazji odpowiada zapotrzebowaniu na stymulację przez dostępność ofert składających się na pulę okazji umożliwiających wybór. Możliwości wyboru wraz z warunkami wyjściowymi dla projektowanych okazji edukacyjnych oraz wchodzącymi w ich skład zadaniami stanowią podstawowe elementy metody projektowania okazji edukacyjnych. Zastąpienie jednolitych sytuacji edukacyjnych pulą okazji sprzyjających dokonywaniu indywidualnych wyborów powoduje, że w tak kreowanym procesie istnieje realna szansa kształtowania osobistych preferencji młodych i wspomagania decyzji w zakresie rozwoju ich własnych możliwości.

Warto podkreślić, że projektowanie okazji edukacyjnych jest nie tylko metodą pracy, ale stanowi także integralny składnik STOPES. Jednocześnie, w miarę powiększania zakresu realizacji praktycznych, dochodzimy do przekonania, że dendrytowa struktura projektowanych okazji tworzy podstawowy, ale nie jedyny, wyznacznik organizacji procesu edukacyjnego, który nazywamy czasem zadaniowym. Ponadto wyodrębniliśmy dwa inne obszary aktywności, które określili-

⁵⁶ Raport CPBP 08.17. na temat: *System treściowej...*, s. 33.

śmy jako czas warsztatowy i czas otwarty. Pozwalają one na kreowanie i stosowanie najróżniejszych metod edukacyjnych, stanowiąc tym samym istotne uzupełnienie metody projektowania okazji edukacyjnych.

Zakończony obecnie etap prac nad zawartością treściową STOPES obejmuje dwa pierwsze szczeble, tzn. okres adaptacyjny, czyli przedszkole, oraz okres wczesnoszkolny. Konstruowanie systemu jest bowiem nie tylko rozbite na etapy, ale przede wszystkim sprzężone z jego empiryczną weryfikacją. W odniesieniu do przedszkola miała ona pełny trzyletni cykl, którego edukacyjne skutki omówione zostaną w niniejszej pracy. Przez krótki czas istniała nawet szansa na to, że nasze wysiłki zostaną uwieńczone sukcesem i we Wrocławiu powstanie pierwsza w Polsce szkoła alternatywna. Taką nadzieję mieliśmy po uruchomieniu we wrześniu 1989 r. Przedszkola Alternatywnego Wrocławskiej Szkoły Przyszłości. Niestety, pomimo entuzjazmu dzieci i ich rodziców, znacznego zaangażowania nauczycielek i nas, inicjatorów tego przedsięwzięcia, nie udało się przełamać niechęci władz oświatowych i administracyjnych i po roku funkcjonowania Przedszkole Alternatywne WSP zostało zlikwidowane. Przez dwa kolejne lata było ono placówką państwową, w której pozostała większość dzieci i część personelu pedagogicznego Przedszkola Alternatywnego. Dzięki współpracy dyrektorki przedszkola A. Mysiary z inicjatorem i koordynatorem koncepcji WSP R. Łukaszewiczem i ich pertraktacjom z władzami miasta we wrześniu 1992 r., w 20. rocznicę powstania Grupy Programowej Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, w budynku przedszkola rozpoczęła działalność Wrocławska Szkoła Przyszłości.

6. Próba podsumowania

Przedstawione stanowiska teoretyczne i przykłady praktycznych realizacji w zakresie edukacji alternatywnej miały na celu ukazanie ich różnorodności, a jednocześnie podkreślenie zbieżności poglądów dotyczących tych zagadnień, które lokują się w opozycji do szkoły tradycyjnej. Moim zamiarem nie było dokonanie wyczerpującego przeglądu koncepcji i placówek oświatowych o charakterze alternatywnym, albowiem mają już one dość bogatą literaturę⁵⁷. Głównie

⁵⁷ K. Baranowicz (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*, Kraków 1995; F. Calgren, *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera*, przeł. M. Głazewski, Gdynia 1994; J. Jung-Miklaszewska, D. Russakowska, *Szkoły społeczne in statu nascendi*, Warszawa 1995; C. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985; tenże, *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, Warszawa 1991; Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990; Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, Toruń, cz. I, 1991, cz. II, 1992, cz. III, 1993; Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Warszawa 1993; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994; T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. S. Szymański (red.), *Szkoła i pedagogika w dobie przelotu*, Warszawa 1995; Ch. Lindenberga, *Szkoła bez lęku*, Warszawa 1993; R. Łukaszewicz, *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wrocław 1994; R. Łukaszewicz (red.), *Eduka-*

nym kryterium, jakim kierowałam się dokonując wyboru koncepcji stanowiących przedmiot opisu, była ich aktualność oraz chęć ukazania, na ich przykładzie, dość znacznego zróżnicowania, zarówno w zakresie rozwiązań organizacyjnych, jak też – przede wszystkim – zróżnicowania kierunków, w jakich zmierzają prace koncepcyjne i realizacyjne – od zaawansowanej rozprawy teoretycznej w ujęciu amerykańskiej pedagogiki krytycznej po rozwiązania praktyczne, których ilustrację stanowi m.in. Dom Ślimaka w Offenburgu.

Spośród powodów wymienianych przez autorów prezentowanych stanowisk, uzasadniających konieczność radykalnych zmian w istniejących systemach oświatowych, co najmniej dwie sprawy zasługują na podkreślenie. Jedną z nich jest zjawisko NIL, czyli nuda i lęk obrazujące, zdaniem J. Kozieleckiego podstawowe wymiary życia emocjonalnego ucznia chodzącego do współczesnej szkoły. Na ten sam stan zawieszenia w przestrzeni pomiędzy uprzedmiotowieniem (nuda) a podporządkowaniem (lęk) zwraca uwagę L. Witkowski cytując P. McLarena, przedstawiciela amerykańskiej pedagogiki krytycznej. Innym objawem niepokojącym reprezentantów tego nurtu, obecnym nie tylko w szkole, ale także poza nią, jest zjawisko kolonizacji sfery czasu wolnego. Przejawia się ono w zdominowaniu osobistych doświadczeń młodzieży zjawiskami kultury masowej, w której pierwotne znaczenie komunikatów zastępowane jest systemem znaków zubażających zarówno relacje międzyludzkie, jak i jakość osobistych przeżyć osób edukowanych, zagrażając tym samym ich podmiotowości. Na płynące stąd niebezpieczeństwa zwraca także uwagę H. von Hentig, wskazując na proces zanikania rzeczywistości, jaki pojawia się w wyniku poznawania rzeczywistości przez pośredników zastępujących osobisty kontakt z przedmiotem poznania.

Przeciwstawiając się negatywnym skutkom grożącym osobowości ze strony kultury masowej, autorzy wszystkich prezentowanych rozwiązań alternatywnych deklarują jako podstawę procesu edukacyjnego naturalne skłonności i zainteresowania edukowanych. Jednak, w zależności od koncepcji, ich rola jest zróżnicowana; od stanowiska Negta wyrażonego w dyrektywie: „nie wolno tworzyć żadnego potajemnego planu nauczania”, poprzez przyznanie młodym prawa do modyfikowania i pogłębiania zagadnień proponowanych w poszczególnych etapach ich edukacji (Hentig), po wypełnianie konkretną treścią idei ogólnych pro-

cja wobec zmian lokalnych i globalnych, Wrocław 1994; R. M i e g h a n, *Edukacja elastyczna*, Toruń 1991; t e n ż e, *Socjologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993; A. S. N e i l l, *Summerhill*, Katowice 1991; t e n ż e, *Nowa Summerhill*, Poznań 1994; W. P u ś l e c k i, *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 1995; H. v o n S c h o e n e n b e c h, *Antypedagogika; być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994; B. Ś l i w e r s k i, *Poza granice wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992; t e n ż e, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993; t e n ż e (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992; t e n ż e (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Kraków 1995; *Wychowanie bez lęku. Pedagogika Steinerowska*, Warszawa 1992.

ponowanych przez autorów programu – naukowców i nauczycieli (Wrocławska Szkoła Przyszłości). Propozycje nauczyciela wywiedzione z idei ogólnych, będących zarysem programu, mogą i powinny być realizowane na wiele różnych sposobów w zależności od potrzeb, skłonności, zainteresowań poszczególnych dzieci, jednak ważne jest, aby oferty nauczyciela wynikały z jakiejś myśli przewodniej, stanowiącej ideę organizującą daną sekwencję. Zapobiega to pozostawieniu dzieci samym sobie z zachętą: „Róbcie to, co chcecie”, w zetknięciu z którą jakże często nie tylko małe dzieci demonstrowują poczucie bezradności. Oto co na ten temat pisze L. Witkowski⁵⁸:

Sentymentalna wizja dziecięcości znajduje wyraz zwłaszcza tam, gdzie do rangi cnoty podnosi się zakaz aktywnego oddziaływania ponad zastane skłonności dziecka, z ograniczeniem jedynie bodźców nadanych jako przejaw jego własnej woli. Nie ma większego oskarżenia błędów i iluzoryczności takiego trybu wspierania rozwoju, jak onieśmiałe pytanie-skarga małego dziecka wobec nauczyciela w szkole dumnej ze swej afirmacji spontaniczności dziecięcej: „Proszę pana, czy dziś znów m u s i m y robić to, co chcemy?”.

Najmniej wiadomo na temat roli indywidualnych potrzeb i oczekiwań dzieci w koncepcji moskiewskiego Zespołu „Szkoła”. Mimo iż często postuluje się zwiększony udział osobistych skłonności, zainteresowań i zamiłowań dzieci w procesie edukacji, to jednak w dostępnych materiałach trudno znaleźć odpowiedź na pytanie, jak dalece postulat ten jest możliwy do zrealizowania i w których ogniwach procesu edukacyjnego te naturalne skłonności dzieci mogłyby mieć rzeczywisty wpływ na przebieg ich poczynąń edukacyjnych. Częściowe wyjaśnienie tych wątpliwości daje wgląd w podstawowe składniki systemu dydaktycznego, złożonego ze wzajemnie połączonych zasad⁵⁹ uznanych przez Zespół „Szkoła” za najistotniejsze. Są to: zasada aktywności, opierająca się na stwierdzeniu, że nauczyciel nic nie może „włożyć” do głowy uczniowi, musi więc zachęcić ich do aktywności własnej, prowadzącej do przyswojenia wiedzy; zasada kreatywności, odwołująca się do twórczego charakteru aktywności uczniów – celem jej jest zwiększanie zakresu samodzielności uczniów; zasada problemowości, która nie polega na problemowym sformułowaniu informacji, lecz na tworzeniu nowego sposobu percepcji tej informacji, na kształtowaniu potrzeby dawania innej odpowiedzi; zasada rozwijającego nauczania, nawiązująca do „strefy najbliższego rozwoju” Wygotskiego, postulująca uczynienie przedmiotem nauczania to, co wyprzedza rozwój, co dziś można zrobić we współpracy z nauczycielem i z innymi dziećmi, a co jutro będzie można zrobić samodzielnie; zasada motywacji, podkreślająca konieczność takiej formy zapoznawania ucznia z nowymi zagadnieniami, aby ten odczuwał potrzebę zajmowania się nimi; zasada zespołowości, tożsama z zasadą współpracy; zasada indywidualizacji, w której nie chodzi o dostosowanie procesu nauczania do indywidualnych

⁵⁸ L. W i t k o w s k i, *Przekroje analityczne.kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)*, [w:] *Ku pedagogii...*, s. 30.

⁵⁹ *O zasadniczą odnowę...*, s. 80–84.

właściwości każdego ucznia, lecz raczej o uwzględnianie ich przynależności do jednego z dwóch typów uczenia się, tzw. typu komunikatywnego lub typu niekomunikatywnego.

Komentarz autorów programu brzmi następująco: „Wszystkie jego [systemu dydaktycznego – J. Z.] komponenty są już dostatecznie opracowane, pozostaje siadać i pisać programy i podręczniki. Niektóre z nich (z języka rosyjskiego dla klas początkowych, matematyki) już są nawet napisane”⁶⁰. I ten właśnie komentarz budzi wątpliwości, czy znowu oczekiwania autorów podręczników nie rozminą się z oczekiwaniami samych edukowanych i jak duży pozostawi im się margines swobody.

Z problematyką zawartości treściowej programu stanowiącego przedmiot wspólnych doświadczeń edukujących i edukowanych łączy się kwestia oceny postępów uczniów w opanowaniu treści programowych. W większości szkół alternatywnych zrezygnowano z ogólnego ustalania zakresu materiału, który uczeń powinien sobie przyswoić podczas kolejnych lat edukacji, co w konsekwencji doprowadziło także do wyeliminowania oceny szkolnej w jej tradycyjnej postaci, czyli jako stopnia, zastępując ją oceną informacyjną. O. Negt jako kosztowny sen opisuje sytuację, w której wszystko, czymkolwiek dzieci się zajmują, podlega pedagogicznemu oszacowaniu i wciągnięciu do systemu o strukturze nagród i kar. Także H. von Hentig nie uznaje tradycyjnego sposobu oceniania i sprawdzania wiadomości uczniów. W jego szkole nie ma stopni ani świadectw na zakończenie roku szkolnego. Stopnie i świadectwa ukończenia poszczególnych klas wyeliminowano także we Wrocławskiej Szkole Przyszłości.

Pomimo dość jednoznacznego w tym względzie stanowiska reprezentantów szkół alternatywnych, sposób dokonywania oceny ucznia ciągle jeszcze jest przedmiotem dyskusji, budzi niepokoje i wątpliwości nie tylko samych autorów niekonwencjonalnych rozwiązań, ale także wielu nauczycieli praktyków. Przejawem tych rozterek jest m.in. następująca wypowiedź L. Witkowskiego:

sentymentalna i podejrzana teoretycznie jest duma hurrahumanistów dumnie wypinających pierś tylko dlatego, że ogłosili – nie siląc się na głębsze uzasadnienia – „koniec ocen w szkole”. Mylenie funkcji oceniania skuteczności w rozwiązywaniu konkretnego zadania, jako warunku mobilizowania do korekt i poszerzania kompetencji, z formułowanymi osądami podmiotu podejmującego się nieskutecznie takiego zadania – osądami zorientowanymi zwłaszcza na przesądzenia negatywne – zdaje się być głównym źródłem tej taniej dumy. Jeśli jednak otworzyć oczy na banalną zdawałoby się prawdę, że życie wyraża się na co dzień, w każdym wręcz momencie, w zajmowaniu postawy wartościującej, to nie ucieczka od oceniania, ale troska o jego jakość, odpowiedzialność i mobilizujący charakter staje się warunkiem nieiluzorycznej realizacji humanistycznego posłania wspierania rozwoju⁶¹.

Właśnie wspieranie rozwoju edukowanych staje się główną troską nauczycieli w szkołach alternatywnych. Celem ich nie jest już nauczyć czy wychować,

⁶⁰ *Ibidem*, s. 70.

⁶¹ L. Witkowski, *op. cit.*, s. 30.

czyli wytworzyć gotowy, wystandaryzowany produkt przepuszczając go przez tryby szkolnej maszyny, ale o wiele ważniejsze staje się dostarczenie młodym ludziom pomocy w jak najlepszym wykorzystaniu ich mocnych stron, wspieranie ich w działaniach skierowanych na rozwój ich naturalnych skłonności, które mogliby wykorzystać z pożytkiem dla siebie i innych. Ta zmiana optyki w spojrzeniu na zadania szkoły znajduje swoje odzwierciedlenie w zmianie relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem, w innym sposobie postrzegania partnera. Wszystkie omawiane koncepcje alternatywnego kształcenia postulują zastąpienie relacji: wszytkowiedzący szef–mało lub zgoła nic nie wiedzący podwładny taką, której przyświeca troska o to, by obdarzać partnera szacunkiem. Postulat ten odnosi się zarówno do osoby partnera, jak i do posiadanej przez niego wiedzy. Nauczyciel uznaje wiedzę, z jaką uczeń przychodzi do szkoły, za ważny kapitał, który staje się podstawą dalszej wspólnej pracy. Nauka szkolna nie jest wówczas wprowadzaniem do zupełnie nowego rodzaju wiedzy, lecz uściśnianiem i porządkowaniem tej wiedzy, którą dziecko już się posługuje. Stanowisko to zbieżne jest z poglądami Piageta i Brunera na uczenie się jako kolejne przekodowywanie doświadczenia⁶².

Pomimo znacznego odformalizowania kontaktów pomiędzy nauczycielem i uczniami żadna z prezentowanych koncepcji w opisie relacji między nimi nie posługuje się tak modnym u nas do niedawna terminem „partnerstwo”; na ogół nie kwestionuje się prawa pozostawania na własnych pozycjach, tj. dorosłego i dziecka. Trzeba jednak z naciskiem podkreślić, że rola, jaką w tej relacji przeznacza się dorosłemu, nie polega na wydawaniu poleceń i stawianiu wymagań, ale na tworzeniu warunków inspirujących dzieci do dokonywania wyborów oraz na wspomaganiu tych decyzji. Z kolei dzieciom przyznaje się prawo do autentycznego przeżywania okresu dzieciństwa, do zaangażowanego kreowania i modyfikowania sytuacji sprzyjających uzyskiwaniu coraz bogatszej i bardziej zróżnicowanej wiedzy na temat własnej osoby i otoczenia, zarówno w jego wymiarze lokalnym, jak i globalnym. Strategia ta powoduje, że przemiany, jakie dzięki placówkom alternatywnym dokonują się w sposobie edukacji młodych, powoli przenikają także do szkół tradycyjnych – jednych nauczycieli ciesząc, dla innych zaś stanowiąc zagrożenie. Widać bowiem na ich przykładzie, że po pewnym okresie doświadczeń w rozwiązywaniu problemów, w których rzeczywiście o coś chodzi, które skłaniają do pytań i powodują, że proces edukacji coraz bardziej staje się procesem zmagania ze sobą, przekraczaniem własnych barier, lęków, słabości, budzeniem nowych zainteresowań, powrót do tradycyjnych sposobów „przerabiania programu”, polegających na pamięciowym opanowywaniu faktów i reguł, nie jest już możliwy.

Proces zastępowania uświęconych tradycją technologii kształcenia rozwiązaniami nowymi, bardziej odpowiadającymi aspiracjom i oczekiwaniom młodzieży

⁶² Zob. D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988, s. 186.

XXI w. jest procesem trudnym i długotrwałym. Rzadko zdarza się, by przedstawiciele nurtu oświaty alternatywnej spotkali się ze szczególnym zainteresowaniem, opieką czy pomocą finansową władz oświatowych, miejskich czy samorządowych. Najczęściej są oni skazani na samotne zmaganie się z rozmaitymi, dalekimi od oświatowych, kłopotami, które albo uda im się przezwyciężyć i doprowadzić do pomyślnej realizacji, jak w przypadku Domu Ślimaka w Offenburgu, albo nie zdołają im się przeciwstawić, jak miało to miejsce w Przedszkolu Alternatywnym Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, które decyzją władz miejskich zostało zlikwidowane.

Spora liczba Wolnych Szkół na terenie Niemiec pozwala przypuszczać, że proponowany przez nie model edukacji został w świadomości społecznej zaakceptowany i wpisał się na trwałe w pejzaż niemieckiej oświaty. Przeczy jednak temu wypowiedź H. von Hentiga, który w jednym z wywiadów stwierdza, że reformy w szkolnictwie niemieckim w ciągu ostatnich lat nie były dostatecznie radykalne i nie dotyczyły rozwoju dziecka, lecz miały na celu skutki polityczne, obliczone na uspokojenie społeczeństwa, przekonanie go, że rząd nie pozostaje obojętny na sprawy dotyczące oświaty. Były to reformy połowiczne – strukturalne i ilościowe, nie zaś jakościowe. Autor kończy tę kwestię z goryczą:

Bardzo szybko zorientowaliśmy się, że nikogo naprawdę nie obchodzą idee kształcenia: indywidualizacja, uczenie się przez działanie, uczenie się metodą prób i błędów, poprzez nakładanie odpowiedzialności, poprzez oddziaływania w grupie⁶³.

Zdaniem innego pedagoga niemieckiego, H. Kempera, autora opracowania na temat Glockseeschule, często szkołę alternatywną przedstawia się jako „pedagogiczny mechanizm rezerw” dla tradycyjnych struktur szkolnych i brakujących reform. Komentarze na temat ich funkcjonowania na ogół pozbawione są problematyki polityczno-społecznej i zagadnień wychowawczych, które mają istotne znaczenie dla dalszego rozwoju i poprawy codziennej szkolnej praktyki. Zachowanie odpowiedniej relacji między „funkcjonalną reproduktywnością” a prawem do innowacji szkół alternatywnych przyświecało autorom projektu Glockseeschule w Hanowerze⁶⁴. Podobna intencja towarzyszyła także naukowcom i praktykom wchodzącym w skład Zespołu „Szkoła”, którzy oprócz konkretnych propozycji teoretycznych przedstawili projekty mechanizmów realizacyjnych. Wśród nich, obok programu przekwalifikowania nauczycieli, przebudowy szkoły wiejskiej, rekonstrukcji pedagogiki jako nauki, szczególne miejsce przypada programowi pobudzania i koordynowania inicjatyw i eksperymentów czyli strategii wysp od wagi i inicjatywy (określenie Z. Kwiecińskiego), pulsujące oddziałujących na otoczenie i wymieniających doświadczenia, wspieranych przez związek twórczy nauczycieli⁶⁵.

⁶³ J. Dornberg, J. Röttger, *op. cit.*

⁶⁴ H. Kemper, *Das Schulprojekt Glocksee; Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen konzeption*, „Erziehung: Utopie und Erfahrung”, 1986, nr 4, maszynopis dostępny w Instytucie Socjologii UW.

⁶⁵ *O zasadniczą odnowę...*, s. 14.

Strategia wysp odwagi i inicjatywy coraz częściej przestaje być sprawą wyłącznie szkoły. Wskazuje się na wzajemne współzależności między systemem społeczno-politycznym, decydującym o jakości kontaktów między ludźmi i stwarzającym określone warunki do funkcjonowania szkoły, a aktywnością jej uczniów i nauczycieli, którzy, podejmując działalność treścią i znaczeniem wykraczającą poza mury szkoły, przyczyniają się do zmiany politycznych warunków, w jakich przyszło im żyć. Ten kierunek myślenia prezentuje m.in. O. Negt, który upatruje siłę napędową społecznej przemiany w wychowaniu skierowanym na myślenie socjologiczne i działanie kolektywne. Źródłem tych poglądów jest ponowne rozpoznanie zjawisk blokowania społecznego doświadczenia robotników w tych samych sytuacjach blokowania szkolnej struktury organizacyjnej, nauczania poznawczego i dziecięcego subiektywizmu⁶⁶.

Ekspozowanie barier wyznaczanych ciasnym pragmatyzmem szkoły tradycyjnej powoduje, że rośnie krąg przedstawicieli radykalnych koncepcji pedagogicznych, którzy potrzebę i możliwość realizacji nadziei na emancypującą funkcję edukacji i rozszerzenie się obszaru podmiotowości ludzkiej lokują w intensyfikowaniu współzależności intencji pedagogicznych i politycznych warunków ich realizacji. Oznacza to, iż „pedagogika radykalna widzi konieczność włączania w obręb konstytuujących ją trosk i celów zadanie tworzenia «przestrzeni społecznej» dla realnej promocji ludzkich zdolności i możliwości podmiotowego działania”⁶⁷.

Przedstawiciele amerykańskiej pedagogiki krytycznej stwierdzają, iż aby móc praktycznie pomagać człowiekowi konieczna jest taka jego wizja, która wywodzi się z

idei „teoretycznego antyhumanizmu” jako warunku praktycznego otwarcia na człowieka. Chodzi tu bowiem zawsze o radykalizację praktycznej afirmacji i walki o realizację swojej utopii nieistniejącego świata dla nie mogącego zaistnieć człowieka. Świat bowiem, który istnieje – zniewala, ogranicza i wypycha w bezsilność i duchowe spętanie, a człowiek, który w nim istnieje – sam często uczestniczy w umacnianiu owego zniewolenia, niezdolny do przedstawiania mu alternatywy innej niż autodestrukcyjna lub eskapistyczna⁶⁸.

Głoszona jest tu idea emancypacji, której jednostka jest faktycznym, sprawczym uczestnikiem, własną postawą (kompetencją) generującym i umacniającym spętania i sprzeczności, jakim ulega. „Emancypacja staje się możliwa tylko o tyle, o ile dążenie do przekształcania świata wokół będzie sprzężone z transformacją wewnętrzną, ale dotyczącą – właśnie – nie tyle świadomości, ile zdolności do działania”⁶⁹. Pogląd ten zbieżny jest z sugestią McLarena, wskazującego na ustalenia psychologii edukacyjnej, która chce widzieć aktorów ludzkich nie tylko jako „wyniki” władzy, ale także jako jej „mediatorów”⁷⁰.

⁶⁶ H. K e m p e r, *op. cit.*, s. 68.

⁶⁷ L. W i t k o w s k i, *Radykalne wizje...*, s. 95.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 93.

⁶⁹ *Ibidem*, s. 94.

⁷⁰ P. M c L a r e n, *Educational...*, s. 288.

Omawiana problematyka, akcentująca obszary stanowiące znaczące ogniwa w łańcuchu przekształceń radykalnej praktyki, najbardziej wnikliwie reprezentowana jest przez przedstawicieli amerykańskiej pedagogiki krytycznej, stanowiąc zasadniczy wątek ich rozważań. Problemy społeczne w analizowanym kontekście – edukacji jako instrumentu zmiany społecznej – są także przedmiotem rozważań w pracach pedagogów niemieckich O. Negta i H. von Hentiga. W mniej bezpośredni sposób znajdują one odzwierciedlenie w projekcie moskiewskiego Zespołu „Szkoła” oraz w koncepcji Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, gdzie zarysowana jest zmiana roli nauczyciela z posłusznego wykonawcy szczegółowych wskazówek metodycznych na „intelektualistę przekształcającego”, aktywnego współtwórcę programu działań przekraczających ograniczenia rzeczywistości zastanej. Być może są to jednocześnie różnice w sposobie ujęcia tego zagadnienia przez amerykańskich i europejskich przedstawicieli radykalnej pedagogiki.

Porównując sytuację w naszym kraju z tą, w jakiej działał moskiewski Zespół „Szkoła”, Z. Kwieciński pisze:

Przede wszystkim godna podkreślenia jest skala od wag i w niezmiernie szybko zarysowanym całościowym projekcie rewitalizacji szkoły i rekonstrukcji oświaty, w pełni będącym w opozycji do zastanych struktur i schematów myślenia i działania. Czy u nas nie mamy do czynienia z czymś przeciwnym: ostrożnością projektów i barierą wyobraźni w niedocenianiu edukacji przez centrum decyzyjne?⁷¹

Chwila zastanowienia skłania do odpowiedzi potwierdzającej pesymistyczne przypuszczenia Z. Kwiecińskiego. Jednak także i w naszym krajobrazie oświatowym można dostrzec miejsca pulsujące energią i inicjatywą uczniów i nauczycieli, owe wyspy, które pozwalają mieć nadzieję. Są nimi, powstające w opozycji do szkoły tradycyjnej, szkoły społeczne, klasy autorskie w szkołach państwowych oraz różnorodne formy działań o charakterze edukacyjnym, podejmowane przez nauczycieli nieprofesjonalnych (ekologów, artystów, naukowców, dziennikarzy). Inicjatywy te, choć jeszcze niezbyt liczne, przyczyniają się jednak do upowszechnienia w świadomości społecznej różnego od dotychczasowego sposobu myślenia o edukacji młodych ludzi. Powoli zyskują one aprobatę osób odpowiedzialnych za kształt i kierunek rozwoju polskiej oświaty, stanowiąc dla niej wyzwanie, choć zarazem i szansę⁷².

⁷¹ *O zasadniczą odnowę...*, s. 16.

⁷² Rozdział ten jest nieco zmienioną wersją tekstu opublikowanego wcześniej pod tytułem: *Tendencje alternatywne we współczesnej oświacie*, [w:] R. Łukasiewicz (red.), *Edukacja wobec zmian...*

Rozdział 2

Założenia i warunki realizacyjne innego przedszkola. Procedura badań

1. Podstawowe założenia pedagogiczne i psychologiczne

Jedną z naczelných przesłanek koncepcji edukacji Wrocławskiej Szkoły Przyszłości jest przyjęcie założenia, że dziecko żyje swoim własnym, autentycznym życiem, które jest ważne i angażujące, ponieważ dzieje się tu i teraz, w konkretnym środowisku społecznym i przyrodniczym. Mniej ważne dla dziecka jest to, że przygotowuje się ono do życia dorosłego, do życia w przyszłości, której kształt jest niezbyt wyraźny i mało stabilny.

Był to jeden z powodów, dla których opracowując podstawowe przesłanki edukacji przedszkolnej zrezygnowaliśmy z precyzowania tego, jakimi cechami powinien charakteryzować się absolwent naszej placówki. Respektując prawo dziecka do jego spontanicznego rozwoju, przebiegającego w zgodzie z jego wewnętrznym, niepowtarzalnym rytmem uznaliśmy, że zadaniem naszym jest udzielanie mu pomocy w wyborze i urzeczywistnianiu jego własnej drogi rozwoju. Aby było to możliwe, konieczne jest otwarcie się na aktualne potrzeby dziecka, zaoferowanie mu okazji do działania w formach i zakresach uznanych przez nie za ważne i interesujące. Stworzenie takich możliwości sprzyja nabywaniu przez dziecko kompetencji w zakresie aktywnego ustosunkowania się wobec rzeczywistości (obejmującej przyrodę, społeczeństwo i wytwory kultury) oraz siebie samego, inspiruje do realizowania nowych pomysłów, zachęca do wprowadzania zmian w istniejących układach.

W tym procesie mierzenia się ze światem małe dziecko nie jest osamotnione. Towarzyszy mu osoba dorosła, która jest jego opiekunem, doradcą i inspiratorem zróżnicowanych treściowo sekwencji zachowań budujących jego własną drogę rozwoju. Jej zadaniem jest tworzenie, organizowanie i reorganizowanie okazji do urzeczywistniania się dążeń dziecka w różnorodnych sferach aktywności. Taka forma wspierania rozwoju małego dziecka jest istotna zwłaszcza w okresie między 4. a 7. rokiem życia. Wtedy to, zdaniem E. Eriksona (L. Witkowski, 1989), dziecko przejawia wyjątkowo silne pragnienie autonomii i pola dla osobistej inicjatywy, co sprawia, że indywidualne podejście oraz tworzenie okazji do realizowania osobistych upodobań nabiera szczególnej wagi. Realizacja tak pojmowanej działalności edukacyjnej jest jednocześnie szansą dla nauczyciela wspomagania jego osobistego rozwoju. Dzieje się tak wówczas, gdy podejmowana przez niego aktywność płynie z jego osobistych potrzeb i zainteresowań, opiera

się na jego autentycznych pasjach i uzdolnieniach, uwzględnia punkty widzenia osób z nim współdziałających, zarówno dzieci, jak i ich rodziców. Także dyskusje i uzgodnienia zmierzające do poznania, zaakceptowania i twórczego interpretowania założeń koncepcji edukacji Wrocławskiej Szkoły Przyszłości nie pozostają bez wpływu na stan świadomości pedagogicznej nauczyciela. Pojawienie się w niej takich pojęć, jak: możliwość, otwartość, sprzeczność, wieloznaczność, dynamika, indeterminizm, alternatywa, ukazuje odmienne od dotychczasowych perspektywy dla miejsca edukacji w życiu ludzi, zarówno tych, którzy realizują działalność edukacyjną, jak i tych, którzy są edukowani. Przyznając nauczycielowi prawo do nadawania indywidualnego charakteru jego kontaktom z dziećmi i zarazem akceptując szeroki zakres spraw pozostawionych jego samodzielnym decyzjom, tworzymy okazje do tego, by kształtować jego poczucie odpowiedzialności za przebieg i rezultaty jego pracy, umożliwiając mu tym samym doświadczenie własnej podmiotowości.

Innym powodem odejścia od stanowiska ograniczającego rezultaty rozwoju do zestawu pożądanych cech czy właściwości osiąganych przez określone sposoby działania jest przyjęcie założenia, że rozwój osobowości ujmowanej jako wielopoziomowa struktura regulująca zachowanie polega na ciągłej i dynamicznej zmianie relacji między wchodzącymi w jej skład mechanizmami¹. Kierunek i zakres owych zmian uzależniony jest od rodzaju kontaktu dziecka z jego otoczeniem, w którym inspirująca i ukierunkowująca rola ofert edukacyjnych nabiera szczególnego znaczenia.

Podstawowymi wyznacznikami przyjętej przez nas strategii edukacyjnej odnoszącej się do wieku przedszkolnego były: koncepcja edukacji dialektycznej R. Łukaszewicza (1983) oraz koncepcja osobowości W. Łukaszewskiego (1984). Spośród wielu szczegółowych konsekwencji wynikających z przyjęcia założeń zawartych w koncepcji edukacji dialektycznej szczególnie ważne dla dalszego wywodu są te, które dotyczą egzystencjalnych powinności edukacji. Punktem wyjścia tej koncepcji jest teza, że „edukacja ma być aktywnym i konstruktywnym czynnikiem dialektycznego rozwoju, który polega na tym, że człowiek i świat przez wzajemne oddziaływanie i warunkowanie się uzyskują możliwość harmonijnego współistnienia, zwielokrotniając jednocześnie jego bogactwo”². To, odmienne od dotychczasowego, spojrzenie na edukację jako na znaczący modyfikator procesów decydujących o jakości uczestniczenia ludzi w biegu wydarzeń, ujawnia konieczność przesterowania programów edukacyjnych na stymulowanie i rozwój zachowań, które sprzyjałyby optymalizowaniu decyzji ludzi w zakresie wizji ich własnego rozwoju. Celem przestaje być

¹ A. B r z e z i ń s k a, *Jak wywoływać skuteczne zdziwienie, czyli o kierowaniu rozwojem dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] R. Łukaszewicz (red.), *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Autonomia dziecka w procesie edukacji*, Wrocław 1987, s. 83.

² R. Ł u k a s z e w i c z, *Miejsce edukacji w związkach człowieka ze światem*, [w:] R. Łukaszewicz (red.), *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Inne szanse w edukacji młodych*, Wrocław 1989, s. 41.

urabianie wedle standardowych modeli i wzorów, natomiast szczególnej wartości nabiera strategia maksymalizowania szans rozwojowych ludzi, wyrażająca się we wspomaganiu ich aktywności zgodnie z jednostkowymi potrzebami i możliwościami, a także w zgodzie z uznawanymi społecznie celami i wartościami.

U podstaw takiego rozumienia postulatu wspomagania rozwoju tkwią konteksty interpretacyjne egzystencjalnych powinności edukacji. Zdaniem autora *k o n c e p c j i e d u k a c j i d i a l e k t y c z n e j* R. Łukaszewicza są one niezbędnym uzupełnieniem tych powinności edukacji, które zorientowane są na transmisję dziedzictwa kulturowego i przekaz wartości instrumentalnych, ważnych i koniecznych dla pomyślnego radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych, lecz nie zmniejszających poczucia osamotnienia młodego człowieka w jego rozterkach egzystencjalnych. Uzupełnieniem tej luki powinno być przyznanie należytej rangi tym obszarom edukacji, które nie lekceważąc jej funkcji użytecznych, oferowałyby edukowanym pomoc w wyborze i urzeczywistnianiu wartości wzbogacających ich codzienną egzystencję i konstytuujących jej indywidualny kształt.

Egzystencjalne powinności edukacji, sformułowane przez R. Łukaszewicza³, takie jak: demokratyzowanie własnych możliwości, spotkanie i dialog, przymierze z rzeczywistością potencjalną, stanowiły zasadnicze przesłanki, z których wywiedziono podstawowe kierunki pracy z dzieckiem w przedszkolu. Przejawiają się one w trzech orientacjach: Ku sobie (jednostka): charakterystyka własnych możliwości – jaki jestem? co umiem robić? wykonywanie jakich działań sprawia mi przyjemność? czego nie potrafię? co robię niechętnie?; dążenia – o czym marzę? co chciałbym robić? co chciałbym w sobie zmienić? Ku ludziom (społeczne otoczenie dziecka): współdziałanie i współistnienie z innymi – jacy są inni ludzie (rówieśnicy, dorośli)? co mi się w nich podoba? co mi się w nich nie podoba?; potrzeba zachowania odrębności – jaki jestem wśród innych ludzi? w czym mogę im pomóc? czego ich mogę nauczyć? czego mogę nauczyć się od nich? czy interesują nas sprawy podobne czy różne? dlaczego? Ku światu (przyrodnicze i przedmiotowe otoczenie dziecka): przyroda, wytwory człowieka – jak było dawniej? jak jest teraz? jak może być? jak jest gdzie indziej? dlaczego tak jest? itp. Pytania te, aczkolwiek ich rejestr nie jest wyczerpujący, pozwalają na taką organizację treści edukacyjnych, która umożliwia dziecku ujmowanie otaczającej je rzeczywistości z różnych punktów widzenia, wspomagając w ten sposób, w dalszej perspektywie, zrozumienie złożoności świata, ucząc krytycyzmu, tolerancji, szacunku dla odmienności ludzi i ich racji.

Innym źródłem studiów teoretycznych, których wybrane fragmenty prezentuję w niniejszej pracy, była *k o n c e p c j a o s o b o w o ś c i* W. Łukaszewskiego. Szczególnie znacząca dla sposobu pojmowania działalności edukacyjnej, a zwłaszcza roli osoby dorosłej w tym procesie, była teza głosząca, że „roz-

³ T e n ż e, *Egzystencjalne powinności edukacji*, [w:] R. Łukaszewicz (red.), *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Inne szanse...*, s. 59 i n.

wój osobowości jest zwrotnym rezultatem własnej aktywności jednostki”⁴. Jest on motywowanym zewnątrz i wewnątrz sterowanym ciągiem poczynań jednostki, ukierunkowanych na modyfikację stanów rzeczy poza własnym „ja”, prowadzącym do zmian w świecie i we własnej osobie. Rezultatem tej aktywności powinna być optymalizacja szans przetrwania człowieka jako organizmu, optymalizacja stosunków człowiek–świat oraz maksymalizacja szans dalszych zmian w osobowości.

Konsekwencją opisanego sposobu pojmowania rozwoju osobowości jest przyznanie aktywności własnej roli głównego czynnika sprawczego tego procesu, w którym jednak nie można pominąć inspirującego i wspomagającego znaczenia osoby dorosłej, szczególnie w odniesieniu do małych dzieci. Dążenie do optymalizowania stosunków człowiek–świat, przejawiające się w podejmowaniu zadań ponadosobistych, sprzyjających realizacji wspólnych interesów – jednostki i jej otoczenia, powoduje, że pod wpływem tej aktywności następują zwrotne zmiany rozwojowe w osobowości jednostki, których charakter jest wzrostowy i niezakończalny. Oznacza to, że osobowości dziecka nie można rozpatrywać w kategoriach statycznego produktu finalnego, ujmowanego jako cel dążeń wychowawcy. Bardziej przydatne do zrozumienia sposobu pojmowania przez nas działalności edukacyjnej jest określenie osobowości jako struktury otwartej, dynamicznej, podlegającej zmianom stanowiącym rezultat kumulowania się doświadczeń, których doznaje osoba aktywnie uczestnicząca w biegu wydarzeń. Wychowawcze ingerowanie w owe zmiany dokonuje się na drodze modyfikowania naturalnych kierunków rozwojowych z jednoczesnym uwzględnianiem odpowiadających im cech aktywności i możliwości ich różnorodnego stymulowania w procesie permanentnego „stawania się” osobowości dziecka.

Naturalnymi kierunkami rozwoju osobowości nazywa W. Łukaszewski⁵ te zmiany rozwojowe, które dokonują się bez intencji podmiotu, bez jego celowych wysiłków, aby rozwój przebiegał w tym właśnie kierunku. Spośród 22 wymienionych przez niego naturalnych kierunków rozwoju osobowości zdecydowana większość ujawnia się już w wieku przedszkolnym. Ich przejawami są zmiany w sposobie ustosunkowania się do rzeczywistości polegające na przechodzeniu:

1. Od regulacji popędowej do regulacji poznawczej, czyli stopniowe przejmowanie regulacji zachowania przez struktury poznawcze i projekcyjne.
2. Od globalności do ogólności w ujmowaniu świata, czyli wypieranie dominacji związków czasowo-przestrzennych przez związki znaczeniowe.
3. Od zewnętrznego do wewnętrznego sterowania aktywnością, czyli przechodzenie od statusu wykonawcy do statusu decydenta.
4. Od kontroli zewnętrznej do samokontroli, czyli pozyskiwanie kontroli nad własnym zachowaniem i pozyskiwanie przekonania o sprawowaniu tej kontroli.

⁴ W. Ł u k a s z e w s k i, *Czynniki decydujące o powodzeniu wychowania*, [w]: B. Suchocholski (red.), *Spółczesność wychowująca. Rzeczywistość i perspektywy*, Wrocław 1983, s. 192.

⁵ T e n ż e, *Szanse rozwoju osobowości*, Wrocław 1984, s. 367 i n.

5. Od bierności do aktywności, czyli stopniowe zwiększanie się zakresu produktywności, obejmującej zarówno wytwory, jak i uczucia czy informacje.

6. Od egocentryzmu do wspólnoty, czyli przechodzenie od dominacji zadań osobistych do zadań realizujących cele ponadosobiste, wspólne.

Te przykładowo wybrane kierunki naturalnego rozwoju osobowości wskazują na pożądany kierunek ich ujawniania się. Nie tworzą one hierarchii, a także nie można rozpatrywać ich w izolacji od siebie; ich wzajemna koegzystencja stanowi warunek harmonijności rozwoju. Dla dalszych rozważań ważne jest stwierdzenie, że co prawda trudno jest udaremnić wystąpienie takich czy innych kierunków rozwojowych, są one bowiem wynikiem uczestniczenia człowieka w biegu wydarzeń, jednak przez odpowiedni dobór ofert edukacyjnych proces ten można wspomagać wzbogacając go i różnicując. Działania nauczyciela zmierzające do stworzenia klimatu bezpieczeństwa i zaufania mogą zachęcić dzieci do bardziej otwartego manifestowania przejawów własnego rozwoju, a nudę i monotonię sytuacji szkolnych zastąpić może radość dzieci z poczucia samodzielnego odkrywania i kreowania nowych wymiarów własnej egzystencji.

Scharakteryzowane pokrótce konsekwencje, wywodzące się z koncepcji edukacji dialektycznej oraz przyjętego sposobu rozumienia rozwoju osobowości, stanowiły punkt wyjścia sformułowania podstawowych *z a d a ń e d u k a c j i d l a o k r e s u a d a p t a c y j n e g o* (wiek przedszkolny). Za najważniejsze uznaliśmy:

1. Kształtowanie wewnętrznej motywacji do działania, której przejawem jest wzrost samodzielności poznawczej i praktycznej.

2. Kształtowanie umiejętności samokontroli jako przygotowanie do wspomagania tendencji określanej mianem koncentracji na zadaniu, związanej z samodzielnością i z poczuciem odpowiedzialności za podjęte zadanie oraz ze zdolnością do ingerowania w bieg zdarzeń.

3. Kształtowanie nastawień prospołecznych, wyrażających się w dostrzeganiu i rozumieniu potrzeb innych ludzi oraz w gotowości do udzielania im rady i pomocy.

Czynnikiem przyczyniającym się do wzrostu udziału tych tendencji w zachowaniach dzieci było dążenie nauczycielek do tego, by działania podejmowane przez dzieci nabierały coraz więcej cech pozwalających na określenie ich jako działań o charakterze twórczym. Określenie to nawiązuje do rozumienia twórczości przede wszystkim w sensie subiektywnym, eksponującym takie rodzaje działań motywowanych wewnętrznie, które z punktu widzenia jednostki prowadzą do odkrycia czegoś nowego dla niej samej, choć na tle dorobku społecznego mogą być tylko rodzajem ponownego odkrycia (co nie wyklucza, że mogą być także czymś obiektywnie nowym).

Aby można było mówić o *t w ó r c z e j a k t y w n o ś c i d z i e c k a* powinny zostać spełnione następujące warunki⁶:

⁶ M. S t a s i a k i e w i c z, *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju*, „Życie Szkoły”, 1980, nr 10, s. 40.

1. Wystąpienie wewnętrznej motywacji do działania, przejawiającej się w tym, że dziecko będzie podejmowało działanie powodowane ciekawością, zainteresowaniem tematem, ochotą do wykonywania danej czynności, a nie na skutek nacisków zewnętrznych: polecenia, zakazu, lęku przed karą czy obietnicą otrzymania nagrody.

2. Wystąpienie u dziecka zachowań świadczących o jego osobistym stosunku do wykonywanych czynności, ujawniającym się w takich reakcjach, jak: zadowolenie, radość towarzysząca realizacji działań, a także upór, wytrwałość w działaniu, dążenie do pokonywania pojawiających się trudności i przeszkód.

3. Pojawienie się u dziecka poczucia, że ono samo odkrywa dla siebie coś nowego – poznaje to, czego dotychczas nie знаło lub nie rozumiało; uczy się wykonywania czynności, których dotąd robić nie umiało; tworzy coś, czego nie było w jego zasobie doświadczeń czy świecie wyobrażeń.

Kształtowaniu owych wyznaczników twórczej aktywności dziecka sprzyja taka organizacja oddziaływań edukacyjnych, której idea wyraża się w projektowaniu okazji do rozwoju dzieci umożliwiających im samodzielny wybór działań najlepiej korespondujących z ich aktualnymi dążeniami i umiejętnościami. Na każdym szczeblu edukacji, w tym również w edukacji przedszkolnej, trzeba pamiętać o tym, że zadaniem edukacji jest nie tylko przygotowanie młodego człowieka do sprostanienia wymaganiom przyszłości, ale nie mniej ważne jest maksymalne wykorzystanie tych możliwości rozwojowych, jakie ujawniają się w kolejnych etapach jego życia. Wymóg ten zakłada konieczność respektowania w kontaktach z dzieckiem właściwości charakterystycznych dla jego aktualnej fazy rozwojowej. W odniesieniu do dzieci przedszkolnych wiąże się to z uznaniem, że podstawową i dominującą formą działalności dzieci w tym wieku jest *zabawa*. Jest ona działaniem łączącym w sobie radość płynącą z wykonywania czynności dla samej przyjemności ich wykonywania, czyli z „działania po nic”; ciekawość, mającą swe źródło w chęci przekraczania granic nieznanego; wysiłek związany ze zmaganiem się z oporną materią. Te aspekty zabawy pozwalają ujmować ją jako znaczący czynnik wspomagający rozwój małego dziecka, integrujący podstawowe formy ludzkiej aktywności – zabawę, naukę i pracę.

Na związek między zabawą małego dziecka i pracą zwracał uwagę S. Bailey, akcentując sporą dozę koncentracji, wysiłku i pomysłowości charakteryzujących zabawę dziecka, co nadaje jej „pewne znamiona zbliżające ją do pracy, i to pracy twórczej, gdyż dziecko bawiąc się produkuje często twory samodzielne i oryginalne”⁷. Bywa, że w tym procesie tworzenia dziecko napotyka przeszkody, które wymagają od niego nowych, niekonwencjonalnych rozwiązań, stanowiących wyzwanie dla jego dotychczasowych doświadczeń. Zauważał i doceniał ten dziecięcy trud L. S. Wygotski pisząc: „W zabawie zawsze dziecko jest powyżej swego zwykłego, codziennego zachowania: jest ono jakby o głowę wyższe od samego

⁷ S. Bailey, *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*, Wrocław-Warszawa 1946, s. 191, podaje za: W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 132.

siebie”⁸ i w tym właśnie nieustannym przekraczaniu siebie najgłębiej doświadcza radości tworzenia. Jest to dla niego źródłem satysfakcji i zadowolenia, co sprzyja pozytywnym kontaktom z otoczeniem i prowadzi do dobrego przystosowania psychicznego i społecznego. Tendencję tą potwierdzają badania nad twórczością (E. B. Hurlock⁹), które wykazały, że rozwój jej przebiega według dającego się przewidzieć wzoru. Dziecko przychodzi na świat jako istota wyposażona w potencjał twórczy, czyli w „zdolność zdobywania zdolności” (określenie R. Glotona i C. Clero¹⁰). Ma ono naturalną potrzebę wyrażania siebie, komunikowania otoczeniu tego, co myśli i czuje, która powoduje, że w początkowej fazie życia zachowania twórcze ujawniają się w dominującej u dziecka formie aktywności, jaką jest zabawa. Stopniowo, w miarę dochodzenia do głosu nowych potrzeb i poszukiwania coraz to nowych sposobów wypowiedzi, zasięg twórczości rozprzestrzenia się na inne dziedziny życia – naukę szkolną, czynności rekreacyjne i zawodowe. Konsekwencją opisanej tu prawidłowości jest stwierdzenie, że aktywność twórcza przejawiana w zabawach małych dzieci stanowi podłoże kształtowania się zachowań twórczych i innowacyjnych w późniejszych latach życia.

2. Metoda projektowania okazji edukacyjnych

Wypracowując kolejne warianty metody projektowania okazji edukacyjnych zmierzamy do tego, aby dzięki niej coraz skuteczniej przyczynić się do maksymalizowania szans rozwojowych dzieci. Nasze wysiłki koncentrujemy wokół różnicowania zakresu pomocy, jakiej możemy udzielić dzieciom w ich indywidualnym rozwoju, intensyfikując go i wzbogacając o nowe doświadczenia.

Istotną cechą omawianej metody jest to, że dzieci są jej aktywnymi współuczestnikami. Pisemny zapis projektowanej okazji¹¹ jest jedną z możliwych wersji jej przebiegu, która może ulec modyfikacji pod wpływem warunków, w jakich propozycja ta zostanie przedstawiona dzieciom. W wypadku zajęć w przedszkolu są nimi nie tylko warunki zewnętrzne, materialne w postaci wystroju i aranżacji sali, jej otoczenia oraz urządzeń i przedmiotów, jakie się w niej znajdują, ale również, a nawet przede wszystkim, za główny czynnik modyfikujący przebieg zajęć uznajemy inicjatywę i pomysłowość dzieci i nauczycielki. Realizując program *Alternatywa w edukacji przedszkolnej* opieraliśmy się na metodzie projektowania okazji edukacyjnych zawierającej pięć elementów. Były nimi:

- przedmiot odkrycia dziecka,
- punkt wyjścia zajęć,

⁸ L. S. Wygotski, *Igra i jejo rol w psichicheskom razvitii riebionka*, „Woprosy psichologii”, 1966, nr 6, podaje za: W. Okoń, *op. cit.*, s. 41.

⁹ E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.

¹⁰ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976.

¹¹ Przykłady kilku projektowanych okazji edukacyjnych zamieszczono w *Aneksie*. Ich autorkami są nauczycielki realizujące program *Alternatywa w edukacji przedszkolnej* – B. Wieczorek-Ślusarek i B. Zakrzewska-Doszyń.

- zadania,
- warunki materialne,
- element wymagający wyeksponowania.

Podstawowe pytanie, ukierunkowujące myślenie nad dalszymi punktami projektu, zmierzało do ustalenia tego, co można zaproponować dziecku jako *p r z e d m i o t j e g o o d k r y c i a*. Należało zastanowić się nad tym, czy zamiarem projektowanej okazji ma być *p o z n a n i e*¹² czegoś, czego dziecko dotychczas nie znało lub nie rozumiało; czy raczej będzie to okazja do tego, żeby nauczyło się *p o s ł u g i w a ć* nowymi przedmiotami, narzędziami czy słowami; czy też chodzić będzie o okazję umożliwiającą mu *t w o r z e n i e* czegoś zupełnie nowego w jego dotychczasowym zasobie doświadczeń.

W zależności od odpowiedzi na to pytanie aranżowano sytuację, która stanowiła *p u n k t w y j ś c i a* zajęć. Zadaniem jego było zaciekawienie dzieci, skupienie ich uwagi, skierowanie zainteresowania na to, co wiązało się z projektowaną okazją edukacyjną, wzbudzenie motywacji do dalszego uczestniczenia w zajęciach. Ponieważ rola nauczycielki polegała na organizowaniu zdarzeń, w których były zawarte okazje edukacyjne, nie zaś na przeprowadzaniu zajęć według z góry ustalonego schematu, ta sytuacja początkowa, od której rozpoczynano spotkanie z dziećmi, wymagała szczególnie starannego przygotowania. Nauczycielki dbały o to, żeby były to sytuacje atrakcyjne, wzbogacone ciekawymi rekwizytami, by niosły ze sobą element zaskoczenia, niespodzianki, by tworzyły specyficzny nastrój. Troska ta przejawiała się w wykorzystywaniu w punkcie wyjścia różnorodnych przedmiotów materialnych: zabawek, narzędzi, wytworów przyrody, przedmiotów codziennego użytku, ozdób, różnego rodzaju książek i czasopism, zdjęć, barwnych ilustracji, reprodukcji obrazów. Przedmiotom tym często towarzyszył dźwięk w postaci ilustracji muzycznej czy dźwięków wydobywanych z różnych przedmiotów, a także szmerów i odgłosów charakterystycznych dla różnych sytuacji codziennego życia. Odrębną rolę w tworzeniu warunków wyjściowych do projektowanych okazji edukacyjnych grały: słowo, wykorzystywane jako narzędzie komunikacji i jako tworzywo literackie, ruch w postaci scenek pantomimicznych i inscenizacja, której przebieg często bliski był formie tradycyjnej lub, innym razem, bardziej przypominał grę dramatyczną.

Ważne było, aby zdarzenia aranżowane w punkcie wyjścia inicjowały swobodny przepływ różnorodnych informacji (nowych, sprzecznych wewnętrznie, sprzecznych z dotychczasowym doświadczeniem dziecka) w relacjach dziecko–dziecko, dziecko–nauczyciel, dziecko–świat przedmiotowy, by stymulowały uczestników interakcji do wymiany uwag, spostrzeżeń, do podejmowania czynności eksploracyjnych, do dostrzegania i formułowania problemów. Rozmowa

¹² A. Brzezińska nawiązując do trzech typów postaw wobec świata zajmowanych przez człowieka, a wyróżnionych przez Mukarowskiego, tj. postawy: poznawczej, praktycznej i estetycznej, wyodrębnia trzy różne typy działania dziecka: poznawanie, używanie, tworzenie; zob. A. B r z e z i ń s k a, *op. cit.*, s. 95.

nauczycielki z dziećmi, wzajemne stawianie sobie pytań, dzielenie się wątpliwościami pozwalały na wspólne uogólnianie i precyzowanie problemu. Pytania i/lub polecenia pojawiające się w tej części zajęć były wypadkową pomysłów dzieci i propozycji nauczycielki, która w ten sposób mogła uzupełnić wypowiedzi dzieci ukazując im inne, nie uwzględniane przez nie punkty widzenia. Równocześnie starano się o to, by pytania te były tak sformułowane, żeby odpowiedź na nie przybierała formę zadania lub zestawu zadań motywujących dzieci do podjęcia działań, w których toku będą mogły rozwiązać napotkane problemy.¹³

Kolejnym elementem projektowanych okazji edukacyjnych były z a d a n i a¹⁴. Wymóg projektowania okazji umożliwiających dzieciom samodzielny wybór uzasadnia konieczność preferowania w edukacji przedszkolnej zadań otwartych, dopuszczających znaczną różnorodność sposobów uzyskiwania wyników i samych wyników. Ich budowa i sposób sformułowania sprawia, że są one podatne na włączanie nowych informacji, jakie mogą pojawić się już w toku wykonywania zadań przez dzieci, co często zdarza się podczas rozwiązywania problemów dywergencyjnych. Edukacyjna wartość zadań otwartych wyraża się przede wszystkim we wspomaganiu podmiotowego charakteru działań dzieci. Możliwość samodzielnego opracowania i zrealizowania strategii działania podporządkowanej indywidualnej wizji wyniku każdego z nich wzmacnia ich przeświadczenie o osobistym wpływie na bieg zdarzeń i o własnych możliwościach w tym zakresie. Opowiedzenie się za dominacją zadań otwartych nie oznacza jednak rezygnacji z zadań zamkniętych, w których zarówno zbiór wyników, jak i możliwych sposobów ich uzyskiwania jest ściśle określony. Mają one swoje odrębne znaczenie we wspomaganiu procesów rozwojowych, dostarczają bowiem niezbędnej porcji informacji sprawdzonych i pewnych, potrzebnych w życiu każdemu.

Nauczycielki uczestnicząc wspólnie z dziećmi w ustalaniu obszaru zagadnień ważnych z punktu widzenia omawianej problematyki dążyły do tego, by ich konsekwencją były zadania otwarte, które można było rozwiązać na wiele sposobów, a jednocześnie, by działania przez nie inspirowane uwzględniały rozwojowe cechy aktywności dziecka. Wywodzą się one z pierwszych form kontaktu dziecka ze światem – poprzez ruch i dźwięk, obraz i słowo – i przejawiają się

¹³ Termin „problem” użyty jest tu w znaczeniu zaproponowanym przez C. Lewisa: „Problem jest to zadanie wymagające operacji danymi w celu osiągnięcia odpowiedzi”; zob. C. L e w i s, *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa 1988, s. 64.

¹⁴ Termin „zadanie”, według T. Tomaszewskiego, jest najodpowiedniejszy do opisu i wyjaśnienia ukierunkowanego przebiegu czynności człowieka. Termin ten określa związek między stanem wyjściowym, w którym kształtuje się antycypacja wyniku czynności, a stanem końcowym, który ma być dopiero zrealizowany. Warunkiem przekształcenia percepcji sytuacji na zadanie do wykonania jest umiejętność rozpoznania obiektywnej sytuacji i zrozumienie znaczenia poszczególnych jej elementów. (Przy czynnościach umysłowych odpowiednikiem pojęcia „zadanie” jest pojęcie „problem”, który rodzi się przy określonym układzie wiadomości i antycypuje jakiś inny ich układ); zob. T. T o m a s z e w s k i, *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984, s. 127 i n.

w postaci aktywności muzyczno-ruchowej, plastycznej i słownej¹⁵. Te trzy rodzaje aktywności dominują w działaniach dzieci w wieku przedszkolnym i dlatego należało je uwzględnić w proponowanych dzieciom zadaniach.

W początkowym okresie pracy z dziećmi te podstawowe założenia uległy nieznacznej korekcie, bowiem okazało się, że zadania otwarte sprzyjają pobudzeniu własnej motywacji dzieci do działania, ale dopiero po pewnym czasie. Jest on niezbędny do tego, by dzieci przez uczestnictwo w wielu różnorodnych sytuacjach, wymagających od nich zróżnicowanych form aktywności, wzbogacały swój zasób doświadczeń, nabywając jednocześnie podstawy wiedzy o własnej osobie i swoich preferencjach. Mając to na uwadze, nauczycielki starały się, żeby w początkowej fazie kontaktów z dziećmi projektowane okazje edukacyjne zawierały także propozycje działań, które prowadzą do zrealizowania zadania i jednocześnie umożliwiają dzieciom wybór. Umiejętne zainspirowanie czy wręcz zachęcenie dzieci do działania pozwalało na to, by podczas tych czynności zaspokajane były indywidualne potrzeby każdego dziecka, nawet jeśli działania te nie były wywołane określonym problemem lub gdy problem będący pierwotnym motywem stracił na znaczeniu wobec nowych zagadnień, które pojawiły się podczas wykonywania zadań. Często były one związane ze specyfiką poszczególnych rodzajów aktywności, nieznanymi dziecku formami działania czy nowym materiałem.

Projektując okazje edukacyjne nauczycielka musiała zastanowić się także nad tym, g d z i e n a j l e p i e j p r z e p r o w a d z i ć z a j ę c i a (w sali, ogrodzie, warsztacie rzemieślniczym, w teatrze na próbie, w zaprzyjaźnionym domu) oraz j a k i e p r z e d m i o t y, t e k s t y, n a g r a n i a, i l u s t r a c j e będzie mogła wykorzystać jako punkt wyjścia do zajęć. Po podjęciu decyzji musiała przeanalizować, co może zgromadzić sama, a co powinny przygotować dzieci w domu samodzielnie lub przy pomocy rodziców. Osobna sprawa to m a t e r i a ł y i n a r z ę d z i a, jakie dzieci będą mogły wykorzystać podczas wykonywania zadań. Należało zastanowić się, czy jest ich wystarczająca liczba i czy dzieci mają do nich swobodny dostęp gwarantujący im możliwość wyboru.

Ostatnim z omawianych elementów metody projektowania okazji edukacyjnych było uświadomienie sobie tego, c o s z c z e g ó l n i e w a r t e j e s t w y e k s p o n o w a n i a w projektowanych okazjach. Pojawienie się tego zagadnienia w zakończeniu fazy projektowania umożliwiało ponowny wgląd w planowany przebieg spotkania z dziećmi i przeanalizowanie go pod kątem zawartych w nim okazji edukacyjnych. W praktyce oznaczało to prowadzenie rozmów zarówno z całą grupą, jak i z poszczególnymi dziećmi we wszystkich fazach działania związanego z realizowanym zadaniem. Dotyczyły one spraw bardzo różnych, często odległych od problematyki, jaką aktualnie zajmowała się grupa. Czasami tematem rozmów była treść zadania, innym razem formy pracy, tworzywo czy sposób wykonania. W dyskusjach zmierzano do syntezy wiado-

¹⁵ A. B r z e z i ń s k a, *op. cit.*, s. 93 i n.

mości, porównywano je z dotychczasowym doświadczeniem i wiedzą dzieci, dokonywano oceny efektywności podjętych działań, dzielono się wrażeniami i wypowiadano na temat nastroju, jaki towarzyszył projektowanym okazjom.

Prowadząc tego typu rozmowy z dziećmi nauczycielki starały się, by nie występować w roli arbitra posiadającego jedynie słuszny system wartościowania. Dążyły do tego, by możliwie często aranżować sytuacje pobudzające dzieci do formułowania samoocen, które skłaniałyby je do refleksji nad własnym działaniem, konsekwencją (lub jej brakiem) w realizacji przyjętego celu, zachęcały do formułowania indywidualnych kryteriów ocen.

Mimo iż omówione dotychczas elementy są składnikami metody projektowania okazji edukacyjnych, żaden z nich nie jest jej czynnikiem konstytutywnym, decydującym o jej istocie, tzn. nieobecność któregośkolwiek z nich nie przesądza jeszcze o zaniku samej metody. Tym czynnikiem podstawowym, w którym wyraża się idea projektowania okazji edukacyjnych i który stanowi o wartości metody, jest *m o ż l i w o ś ć w y b o r u*. To dzięki niej obydwie podmioty uczestniczące w procesie edukacji, tzn. nauczyciel i dziecko, zyskują szansę na podejmowanie samodzielnych decyzji i ponoszenie za nie odpowiedzialności. W wypadku nauczyciela oznacza to możliwość wyboru tych treści, form i rodzajów działań, które uzna on, na danym etapie rozwoju dziecka, za najbardziej korzystne dla wspomagania wybranych kierunków jego naturalnego rozwoju. W odniesieniu do dziecka wybór może dotyczyć tego, czy w ogóle chce ono uczestniczyć w projektowanej okazji edukacyjnej; która z proponowanych przez nauczycielkę form aktywności najbardziej mu w danym dniu odpowiada i czy wybierze którąś z nich, czy może zaproponuje własną; w jaki sposób będzie zmierzać do rozwiązania zadania; w jakim miejscu i jak długo będzie realizować zadanie; czy będzie je wykonywać samotnie, czy z innymi dziećmi; jakie materiały i narzędzia będą mu potrzebne.

Rozważając kwestię swobody dokonywania wyboru przez dziecko trzeba jednak pamiętać o jego nikłych umiejętnościach w tym zakresie. Obszar spraw pozostawionych jego samodzielnej decyzji trzeba poszerzać stopniowo, albowiem brak doświadczeń w tym względzie i zbyt wiele różnorodnych ofert może spowodować pojawienie się poczucia bezradności i w rezultacie zaniechanie jakiegokolwiek aktywności.

Inną ważną konsekwencją wynikającą z przyjęcia możliwości wyboru za konstytutywny składnik metody projektowania okazji edukacyjnych jest uznanie znacznego zróżnicowania miejsca aktywności dziecka i nauczycielki w linii działania partnera interakcji. Dziecko, uczestnicząc wspólnie z nauczycielką w różnorodnych zdarzeniach stanowiących okazje edukacyjne, może samo je inicjować i organizować ustalając ich zakres, przebieg, formułując zadania i proponując sposoby ich rozwiązania. Różny może być także sposób, w jaki dziecko korzystać będzie z propozycji nauczycielki – może zmodyfikować zadanie lub sformułować własne, alternatywne w stosunku do propozycji nauczycielki; może włączyć się w sytuację zaaranżowaną przez nauczycielkę i oczekiwać

na zadania, jakie ona zaproponuje, ale może też zrezygnować z podjęcia zadania sformułowanego przez nauczycielkę i przystąpić do realizacji własnego pomysłu.

Akceptacja znacznej różnorodności form zachowań nauczycielki w działaniach dzieci, oprócz opisanych już czynności związanych z praktyczną realizacją metody projektowania okazji edukacyjnych, wynika z przyznania zabawie decydującego znaczenia w procesie rozwoju dziecka przedszkolnego. Niemały wpływ na jakość tego procesu ma udział nauczycielki w zabawie dziecka. Może ona włączać się spontanicznie w podjętą przez dzieci zabawę jako osoba przez nie zaproszona lub wchodząc w nią na takich samych zasadach, jak inni jej uczestnicy, prosząc pozostałych o zgodę na włączenie się. Przyjmując rolę uczestnika zabawy nauczycielka może dostosować swoje zachowanie do reguł zabawy ustalonych przez dzieci, ale może też inicjować nowe działania wzbogacające zabawę o elementy, których spontaniczna aktywność dzieci była pozbawiona. Innym jeszcze sposobem uczestniczenia nauczycielki w zabawie dzieci jest nadanie jej kierunku przez tworzenie warunków i/lub formułowanie zadań skłaniających dzieci do podjęcia określonych działań, co powoduje utożsamianie zabawy z metodą projektowania okazji edukacyjnych.

Wymienione przykładowo możliwości uczestniczenia nauczycielki w działaniach dzieci ilustrują główne kierunki aktywności, w jakich przejawia się proces wspomagania naturalnych linii rozwojowych dziecka. Może to być podtrzymywanie działań podjętych przez dzieci spontanicznie; inspirowanie dziecięcej aktywności przez tworzenie warunków (organizowanie sytuacji, stawianie pytań, formułowanie zadań otwartych) zachęcających do włączenia się w linię działania nauczycielki oraz kierowanie działalnością dzieci przez wydawanie poleceń i formułowanie zadań zamkniętych. Dodać trzeba, że wszystkie trzy rodzaje aktywności są ważne w edukacji przedszkolnej, a szczególnie znaczące jest świadome kształtowanie relacji oraz proporcji między nimi, każdy bowiem ich rodzaj ma swój odrębny sens rozwojowy.

A k t y w n o ś ć s p o n t a n i c z n a ma miejsce wówczas, gdy dziecko podejmuje ją samodzielnie, bez zachęty czy polecenia ze strony nauczyciela. Z tą formą aktywności, ważną dla rozwoju, nie wiążą się intencje celowych oddziaływań. Najczęściej elementem skłaniającym dziecko do podjęcia tego rodzaju aktywności są przedmioty i urządzenia znajdujące się w otoczeniu, które im będzie bogatsze i bardziej różnorodne, tym skuteczniej pobudzi ciekawość dziecka wyzwalając jego ochotę do działania. Aktywność spontaniczna jest podstawową, naturalną formą aktywności, z jaką dziecko przychodzi na świat. Z tego względu na niej należałoby się opierać chcąc świadomie kształtować jego wewnętrzną motywację do działania.

Innym rodzajem aktywności jest a k t y w n o ś ć i n s p i r o w a n a przez nauczyciela. Pojawia się ona jako skutek celowych działań nauczyciela, który projektując okazje do rozwoju dziecka, stara się tak je aranżować, aby eksponowane przez niego przedmioty i zdarzenia zachęcały dziecko do uczestni-

czenia w nich. Motywem skłaniającym dziecko do podjęcia aktywności jest tu ciekawość, chęć badania, eksperymentowania, umiejętnie rozbudzone przez nauczyciela poprzez dobór interesującego tematu zajęć, ciekawych rekwizytów, stawianie pytań pomagających dziecku w sformułowaniu czy rozwiązaniu zadania.

Jeszcze większej ingerencji w rozwój dziecka dokonuje się przez aktywność kierowaną, gdy dokładnie określa się, co ma ono robić, kiedy, gdzie i w jaki sposób. Zdominowanie edukacji tą formą aktywności ogranicza znacznie szanse małych dzieci w zachowaniach twórczych; określając w sposób szczegółowy zadania i warunki ich wykonania, pozbawia się dzieci możliwości podejmowania zadań wymagających ich pomysłowości i inicjatywy. Po pewnym czasie rezultaty owej aktywności stopniowo upodabniają się wzajemnie, stając się coraz bardziej ilustracją oczekiwań nauczyciela bądź założonych standardów, a nie rzeczywistych odczuć i przemyśleń dzieci w szukaniu i kreowaniu własnych rozwiązań.

Dla prawidłowego rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym ważne jest, o czym już wspomniano, aby wystąpiły wszystkie trzy rodzaje aktywności, tzn. spontaniczna aktywność dziecka, jego aktywność inspirowana przez nauczyciela, jak też przez niego kierowana. Wszystkie one wymagają, aby zdarzenia, w jakich dziecko uczestniczy, postrzegane były jako autentyczne, miały dla niego określony sens podmiotowy, czyli odczuwane były przez nie jako osobiście ważne, stwarzające możliwość realizacji jego aktualnych potrzeb i zainteresowań. Przedmioty eksponowane przez nauczyciela stanowić powinny zachętę do wyzwalań spontanicznej aktywności dziecka, przekraczając granicę między tym rodzajem aktywności a aktywnością inspirowaną. Z kolei aktywność kierowana przygotowuje do spełniania zadań zamkniętych, o znacznym stopniu zorganizowania i określonych regułach funkcjonowania. Jest ona potrzebna po to, aby dziecko miało okazję zetknąć się z dorosłym, który myśli inaczej, stawia pewne wymagania, ograniczenia, nakazy stanowiące utrudnienia dla aktywności na wskroś spontanicznej. Dodać trzeba, iż preferowanie w edukacji przedszkolnej tylko aktywności spontanicznej, z pominięciem dwóch pozostałych, doprowadzić może do opóźnienia tempa rozwoju dziecka, gdyż pozostawione samo sobie skazane jest na uczenie się drogą prób i błędów, na doznawanie porażek, które, jeśli są zbyt częste, zamiast mobilizować, powodują zniechęcenie dziecka. W konsekwencji poprzestaje ono na wyborze tych działań, które zna i umie, których wykonanie przynosi mu zadowolenie, ugruntowując jedynie i doskonaląc już osiągnięty poziom rozwoju.

Zasygnalizowane tu dylematy, wobec których zajęcie jednoznacznego stanowiska z góry skazane jest na niepowodzenie, prowadzą do jeszcze jednego kontekstu interpretacyjnego edukacji. Wyraża się on w idei edukacji jako sztuki zachowania chwiejnej równowagi między otwartymi i zamkniętymi jej elementami; między różnorodnością ofert i ich jednorodnością; między zachowaniami spontanicznymi i wymagającymi świadomego wysiłku; między tym, co możliwe i pożądane, a tym, co konieczne dla prawidłowego rozwoju dziecka.

3. Warunki emocjonalne, materialne i organizacyjne

Opisana w poprzednim rozdziale metoda projektowania okazji edukacyjnych, stanowiąca zasadniczy element naszej pracy, sama w sobie nie przesądza o pozytywnych jej efektach. Oznacza to, że uwzględnianie w pracy z dziećmi poszczególnych elementów metody projektowania okazji edukacyjnych nie jest wystarczającą gwarancją maksymalizowania szans rozwojowych dzieci. Jej skuteczność uzależniona jest od warunków, w jakich odbywa się realizacja proponowanego przez nas modelu edukacji. Pierwszoplanowe znaczenie mają tu warunki emocjonalne, którym towarzyszą warunki materialne i organizacyjne, składające się na specyficzny klimat i charakter relacji nauczyciel–dziecko, w jakich przejawia się indywidualny styl pedagogiczny każdej z nauczycielek.

W grupie warunków emocjonalnych podstawowy jest wymóg bezwarunkowej akceptacji dziecka jako osoby oraz warunkowej akceptacji jego zachowań. Bezwarunkowa akceptacja dziecka jako osoby oznacza umiejętność spojrzenia na nie jako na autonomiczną wartość, osobę, której podmiotowość ujawnia się w wyrażaniu własnych sądów, odczuć, wzruszeń często tak różnych od tych, jakie przeżywają dorośli. Wyrazem akceptacji dziecka jest przestrzeganie zasady, aby w bezpośrednich kontaktach z nim nie dochodziło do naruszania jego godności osobistej. Niedopuszczalne jest przedrzeźnianie dziecka, wyśmiewanie się z niego, etykietowanie go; należy także unikać zwracania się po nazwisku, co jest szczególnie nieprzyjemne w odniesieniu do małych dzieci. Okazywanie dziecku akceptacji i szacunku powoduje, że zyskuje ono poczucie bezpieczeństwa, które jest jednym z podstawowych warunków rozwoju.

Trzeba jednak rozróżnić postulat akceptacji dziecka jako osoby od tego, który związany jest z zapewnieniem mu rozumnej swobody. Rozumnej, czyli takiej, która lokuje się pomiędzy dwiema skrajnymi sytuacjami; jednej, w której obowiązuje żelazna dyscyplina, i drugiej, w której zachowanie dziecka pozbawione jest jakichkolwiek ograniczeń. Nasycenie kontaktów z dzieckiem atmosferą rygorystu i bezwzględnej posłuszeństwa sprawia, że dziecko, chcąc sprostać oczekiwaniom, unika zachowań, które mogłyby spotkać się z dezaprobatą nauczycielki. Czynnikiem motywującym go do podjęcia działania nie jest zaspokojenie ciekawości czy dążenie do wzbogacenia doświadczeń, lecz obietnica nagrody lub lęk przed karą za nieposłuszeństwo. W konsekwencji zahamowaniu ulegają naturalne kierunki rozwoju osobowości, polegające na przechodzeniu od działań motywowanych zewnątrznie do działań motywowanych wewnątrznie i od koncentracji na sobie do koncentracji na zadaniu.

Na drugim biegunie lokują się sytuacje, w których dziecku wszystko wolno, w których nie spotyka się ono z żadnymi ograniczeniami ze strony otoczenia. Również takie sytuacje nie sprzyjają rozwojowi. Dzieci, których aktywność nie napotyka barier, które uwolnione zostały przez dorosłych od konieczności oceny swojego zachowania, jednocześnie zostały także pozbawione możliwości budowania własnych kryteriów regulujących relacje społeczne. Dzieje się tak również

wówczas, gdy to nie dziecko, lecz nauczycielka wyznacza kierunki i granice aktywności swoich wychowanków. Możliwość decydowania o rodzaju i zakresie relacji społecznych to ważny obszar doświadczeń, warunkujących nie tylko sposób nawiązywania kontaktów z kolegami w przedszkolu, ale także nie pozostających bez wpływu na jakość i stopień zaangażowania w realizację zadań ponadosobistych w przyszłości.

Zdając sobie z tego sprawę, nauczycielki od początku pobytu dzieci w przedszkolu stwarzały okazje, w których wspólnie z dziećmi wypracowywały zasady i normy odnoszące się do życia społecznego grupy. Podczas szczerych rozmów w przyjacielskim kręgu zmierzano do ustalenia przyczyn i zastanawiano się nad konsekwencjami różnorodnych zachowań, dyskutowano o innych wariantach postępowania, omawiano ich znaczenie, zarówno dla dziecka zachowującego się w określony sposób, jak i dla tych, którzy doświadczają skutków owego zachowania. Pamiętając o konieczności oddzielenia oceny osoby od oceny jej zachowania, nauczycielki starały się formułować swoje opinie tak, aby również dzieciom uświadomić tę różnicę. Dążyły do tego, by pomóc im w zrozumieniu, że inne jest znaczenie informacji o tym, że ktoś z dzieci jest niegrzeczne, a inne tej, w której informuje się je, że zachowało się niegrzecznie, bo np. naraziło inne dziecko na niebezpieczeństwo czy zniszczyło coś, co stanowiło wspólne dobro. Kierując tokiem rozmowy, nauczycielki zmierzały do tego, by autorami tego typu sądów były dzieci.

Dużą pomocą w respektowaniu zasady rozumnej swobody było wydzielenie obszaru spraw, w stosunku do których można było przejawiać znaczną tolerancję, od tych, których nie można zaakceptować, i konsekwentne dążenie do eliminowania tych ostatnich z repertuaru zachowań dzieci. Dotyczyły one głównie sytuacji zagrażających bezpieczeństwu dzieci oraz takich, z którymi wiązała się obawa, że mogą naruszać czyjąś godność osobistą.

Zwiększenie zakresu tolerancji wiązało się z przełamaniem jednego z tradycyjnych kanonów wychowania przedszkolnego wyrażającego się w hasle „porządek i dyscyplina”. Wymagało to od nauczycielki zaakceptowania faktu, że „artystyczny nieład”, przejawiający się w bogactwie i różnorodności zabawek oraz materiałów umieszczonych w różnych pojemnikach w miejscach dostępnych dla dzieci, jest bardziej inspirujący niż sterylna czystość i nienaganny porządek, jaki najczęściej tworzą ustawione w równym szeregu zabawki i materiały plastyczne. Ta odmienność wystroju wywołuje odmienne konsekwencje psychologiczne. Dzieciom przebywającym w sali, w której zabawki precyzyjnie poustawiane na półkach często są dla nich niedostępne, towarzyszy obawa, że nawet jeśli zechcą się nimi pobawić, nie uda im się odtworzyć pierwotnego porządku, za co mogą spotkać się z negatywną oceną. Ta obawa oraz niechęć do proszenia nauczycielki o umożliwienie im kontaktu z zabawkami, które znajdują się poza zasięgiem ich rąk, są u niektórych dzieci na tyle silne, że blokują ich dążenie do uatrakcyjnienia zabawy o nowe elementy i powodują, że bawią się one nieustannie tymi samymi „dyżurnymi” zabawkami.

Nauczycielki realizujące program *Alternatywa w edukacji przedszkolnej* starały się osiągnąć kompromis między zasadą pełnej dostępności elementów wyposażenia sali a koniecznością utrzymania względnego porządku. W tym celu każdemu z dzieci przydzielono fragment sali („działkę”) np. kosz, szufladę, miejsce na półce, skrzynię, powierzając mu w ten sposób zadanie utrzymywania w tym miejscu porządku przez cały czas jego pobytu w przedszkolu. Istotne było umotywowanie konieczności wprowadzenia owych „działek”, w którym akcentowano nie tyle dbałość o porządek dla niego samego, ale zwracano uwagę na organizację pracy, która rozpoczyna się przygotowaniem warsztatu pracy i doбором niezbędnych materiałów i narzędzi, a kończy odłożeniem niepotrzebnych już przedmiotów tam, skąd zostały zabrane. Ponieważ dzieci same wybierały materiały potrzebne im do zabaw i zajęć ważne było, żeby były one odnoszone zawsze na to samo miejsce, co ułatwiało korzystanie z nich w przyszłości.

Wprowadzenie „działek”, oprócz tego, że przyzwyczajało dzieci do przestrzegania określonej kolejności działań, przyczyniało się także do kształtowania umiejętności samokontroli, związanej z poczuciem odpowiedzialności za podjęte zadanie. W praktyce wyglądało to tak, że dzieci, które korzystały podczas zabaw i zajęć z wybranych przez siebie przedmiotów, zobowiązane były odnieść je tam, skąd je wzięły. Natomiast przywracanie estetycznego wyglądu „działkom” przyporządkowanym każdemu dziecku odbywało się przed opuszczeniem sali, zarówno w czasie dnia, jak i wówczas, gdy dzieci udawały się do domu.

Zwiększenie zakresu tolerancji wiązało się także z akceptacją szumu, czasami gwaru wywołanego rozmowami dzieci. Tu znowu należało dokonać wyboru pomiędzy ciszą, w zasadzie niemożliwą do uzyskania w gronie małych, ciekawych świata dzieci, i związaną z tym koniecznością stałego upominania ich, a pogodzeniem się z nie nazbyt głośnymi, ale częstymi rozmowami pomiędzy nimi. Opowiedzenie się za drugą możliwością wiązało się z uznaniem ważności wszystkich sytuacji stanowiących treść życia przedszkolnego, nie tylko celowo zaprojektowanych przez nauczycielkę, ale także spontanicznie zaaranżowanych przez dzieci, którym nie sposób odmówić waloru okazji edukacyjnych. Trudno zgodzić się ze stanowiskiem, które aprobeuje głośne i rozwinięte wypowiedzi dzieci podczas zajęć prowadzonych przez nauczycielkę, a równocześnie sprzeciwia się prowadzeniu przez nie rozmów w naturalnych dla nich warunkach zabawy. Inne sytuacje, w których nauczycielka towarzyszyła dzieciom w rozmowach, to wspólne spacerowanie i posiłki, które jadła razem z dziećmi, często przy jednym dużym stole, omawiając przy okazji różne bardziej i mniej ważne sprawy.

Tolerancja nieznacznego hałasu wynika także ze zrozumienia znaczenia terapeutycznej funkcji głośnego krzyku, śmiechu, zachowań agresywnych w zabawie. Często są one sposobem na odreagowanie zbyt dużego napięcia emocjonalnego i niekoniecznie u ich podłoża tkwić muszą złe intencje dziecka. Bywa, że źródłem zachowań agresywnych jest zablokowanie istotnych potrzeb dziecka, których nie tylko dzieci, ale również nauczycielka może być, często nieświadomo-

mym, sprawcą. Agresja jest wówczas przejawem buntu, oznaką silnych emocji wywołanych frustracją.

Teza ta koresponduje ze stanowiskiem, według którego gniew, złość czy agresja są tak samo naturalnymi właściwościami człowieka, jak radość czy współdziałanie¹⁶. Jeśli gniew stanowi reakcję na coś, co jest rzeczywiście obce człowiekowi (np. niesprawiedliwość, wyzysk, atak) i stanowi natychmiastową odpowiedź na taką sytuację, to jest ona na pewno lepszą formą zachowania niż stłumiona reakcja tego typu, która i tak wcześniej czy później wybuchnie z większą siłą jako długo szykowana zemsta. Gniew taki nie zanika szybko, ale „przybiera formę zdecydowanego samopotwierdzenia, samoobrony, usprawiedliwionego oburzenia, walki ze złem i temu podobnych reakcji”¹⁷. Tak rozumiana agresywność nosi miano zdrowej agresji, która zdaniem A. Masłowa, przybiera formę osobowej siły i samoafirmacji.

Poznanie i zaakceptowanie przez nauczycielki także i takiego sposobu interpretacji zachowań agresywnych było ważnym krokiem do zrozumienia znaczenia zachowań tego typu w aktywności dzieci. Jego konsekwencją była zmiana sposobu reagowania polegająca na tym, że nauczycielki starały się powstrzymywać od natychmiastowej ingerencji w sytuacje konfliktowe, do jakich często dochodziło pomiędzy dziećmi. Jeśli uznały, że ich interwencja jest konieczna, starały się, żeby nie polegała ona wyłącznie na rozdzieleniu dzieci, które co prawda przerywało konflikt, lecz nie likwidowało jego źródła.

Preferowaną przez nauczycielki formą reagowania na zachowania agresywne dzieci było oferowanie im pomocy w rozwiązaniu konfliktu w sposób zaproponowany przez T. Gordona¹⁸. Zaleca on w sytuacji konfliktowej stosowanie metody „bez porażek”, polegającej na tym, że osoby uczestniczące w konflikcie starają się wspólnie znaleźć takie jego rozwiązanie, które będą w stanie zaakceptować. Odrzucano wszystkie te propozycje, które były korzystne tylko dla jednej ze stron do momentu, gdy udało się wymyśleć sposób rozwiązania konfliktu satysfakcjonujący wszystkich jego uczestników. W dyskusji nad formułowaniem problemu i generowaniem pomysłu uczestniczyła cała grupa, albowiem sytuacja ta stanowiła okazję edukacyjną, która nie tylko skłaniała dzieci do myślenia i formułowania wypowiedzi, ale także pozwalała na lepsze poznanie swoich wzajemnych potrzeb i oczekiwań, wzmacniała więź grupową.

Poznanie indywidualnych preferencji dzieci było szczególnie ważne dla nauczycielek, które projektując okazje edukacyjne dążyły do tego, by opierać się na mocnych stronach dzieci. Uznaliśmy, że taki sposób pracy, respektujący różnorodność upodobań i możliwości każdego z dzieci, lepiej przyczynia się do wzrostu ich szans rozwojowych niż „wyrównywanie poziomu”. Różnica pun-

¹⁶ K. J a n k o w s k i, *O agresji pozytywnie*, „Człowiek i Światopogląd”, 1977, nr 4.

¹⁷ A. M a s ł o w, *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986, s. 158.

¹⁸ M. K a r w o w s k a - S t r u c z y k, W. H a j n i c z, *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Warszawa 1986, s. 78–82, zob. też T. G o r d o n, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1991.

któw widzenia polega na tym, że opierając się na mocnych stronach dziecka, czyli tych dziedzinach i formach aktywności, które dziecko lubi i w których czuje się pewnie, dostarczamy mu satysfakcjonujących przeżyć emocjonalnych, a przez oferowanie coraz to nowych propozycji, umożliwiamy przekroczenie już osiągniętego poziomu rozwoju. Wiąże się to oczywiście z akceptacją faktu, że w grupie poziom sprawności dzieci w różnych dziedzinach będzie zróżnicowany.

Odmienny punkt widzenia, zorientowany na wyrównywanie poziomu sprawności dzieci w grupie zakłada, że wszystkie one powinny wykazać się takimi umiejętnościami, jakie wynikają z przyjęcia za kryterium oceny określonej normy. Konsekwencją takiego stanowiska jest skoncentrowanie się na pracy z dziećmi, które tej normy jeszcze nie osiągnęły, i nakłanianie ich do wykonywania ćwiczeń, które im to umożliwią, często pomimo ich wyraźnej niechęci. Dzieje się to przeważnie kosztem czasu, który nauczycielka mogłaby przeznaczyć na pracę z dziećmi dobrze sobie radzącymi w określonej dziedzinie, które oczekują na nowe propozycje z niej właśnie wywiedzione. Dlatego, szczególnie w początkowym okresie pracy, nauczycielki zmierzały do tego, by możliwie dokładnie poznać, jakie dziedziny życia i jakie formy aktywności cieszą się wśród dzieci popularnością, wykonywanie jakich czynności sprawia im przyjemność. Informacje te pozwalały nauczycielkom tak projektować zajęcia, by dostarczać dzieciom okazji do angażowania się w działania, które chętnie podejmowały nie tylko na zajęciach, ale także poza nimi. Po pewnym czasie następowało przesycenie określonymi formami i wówczas dzieci same, bez zachęt czy nacisków ze strony nauczycielki, wybierały inne rodzaje działań, które początkowo nie wywoływały ich zainteresowania.

Respektowanie różnorodności działań, a tym samym różnorodności sposobów uzyskiwania zamierzonych rezultatów działania, wymagało także uznania tego, że dzieci mają prawo do omyłek i błędów. Są one nieuniknione w sytuacjach, gdy droga dojścia do ostatecznego rozwiązania nie jest znana i stanowi efekt samodzielnych poszukiwań. Sytuacje takie najczęściej mają miejsce na zajęciach prowadzonych w trybie hipotetycznym, które zdecydowanie dominowały u nauczycielek realizujących nasz program. Tryb hipotetyczny, przejawiający się w triadzie: pytanie (zadanie)–poszukiwanie–odpowiedź, koresponduje z zadaniami otwartymi, których rezultat, a także sposób osiągnięcia nie jest z góry określony. Stwarza on uczestnikom zajęć wiele możliwości, ale też wymaga od nich zaangażowania i pomysłowości. O wiele łatwiejszą formą prowadzenia zajęć jest tryb objaśniająco-egzekwujący, przejawiający się w diadzie: pytanie–odpowiedź, który koresponduje z zadaniami zamkniętymi. Mają one najczęściej jedno prawidłowe rozwiązanie, które należy poznać i odtworzyć.

Z odmiennością sposobu prowadzenia zajęć związana jest odmiennność kryteriów ocen. W wypadku trybu objaśniającego i zadań zamkniętych ocena dobrej i złej odpowiedzi nie następuje trudności. W zależności od liczby ocen każdego rodzaju łatwo także dokonać hierarchizacji dzieci, szeregując je od najlepszego do najgorszego. Zdając sobie sprawę z negatywnych następstw takich zabiegów (wzmaganie antagonizmów, koncentracja na sobie), uznaliśmy za konieczne

wprowadzenie w miejsce oceny hierarchizującej dzieci ocenę informacyjną. Polegała ona na zastąpieniu komunikatów typu „dobrze–źle”, „ładnie–brzydko” wypowiedzią zawierającą informację, którą dziecko może wykorzystać w dalszej pracy; np. za wysoko, za mocno, za mało. Najczęściej uwagi tego typu nauczycielka przekazywała dzieciom w rozmowach indywidualnych w czasie, gdy realizowały one zadania, a nie tylko po ich zakończeniu. Również dzieci wypowiadały się na temat własnych prac i prac swoich rówieśników, pytały o zamierzenia, sposób wykonania, uzasadnienia konkretnych rozwiązań. W rozmowach z dziećmi na temat ich wytworów nauczycielki starały się dostrzegać inne, niż tylko realizm, kryteria oceny. Zwracały uwagę na kolorystykę, nastrój, symbolizm w wypadku obrazów, a także funkcjonalność, różnorodność tworzywa czy oryginalność, nietypowość w odniesieniu do wytworów przestrzennych. Analizując sposób korzystania przez dzieci z różnorodnych przedmiotów znajdujących się w sali, także tych ze skrzyni skarbów, nauczycielki eksponowały przykłady takich ich zastosowań, które przełamywały fiksację funkcjonalną i świadczyły o uwalnianiu się w myśleniu o nich od typowej funkcji nadanej im przez producenta.

Zagadnienie to łączy się z innym rodzajem uwarunkowań skuteczności metody projektowania okazji edukacyjnych, a mianowicie z warunkami materialnymi. Zaliczamy do nich zarówno przedmioty i sprzęty stanowiące wyposażenie sali przedszkolnej, jak również urządzenia placu zabaw i terenu wokół budynku przedszkolnego. Ważne jest, żeby ich konstrukcja i sposób usytuowania stanowiły okazje umożliwiające dokonywanie wyboru.

Postulat ten staraliśmy się uwzględnić aranżując przestrzeń do działań z dziećmi. Podstawowe wyposażenie sali, w której realizowano program *Alternatywa w edukacji przedszkolnej*, zostało zaprojektowane i wykonane przez artystę W. Karolaka (amatorski materiał ilustracyjny do wglądu w prywatnym archiwum autorki). Zasadniczym elementem tego wyposażenia była drewniana konstrukcja z kilkoma dość głębokimi półkami, na której ścianach bocznych zamontowano bloczki do podnoszenia i opuszczania płóciennych worków z różnorodną zawartością. Jedną ze ścianek tej konstrukcji stanowiły drabinki, na innej przymocowano uchwyty do zawieszania tkanin, co pozwalało dzieciom samodzielnie konstruować przestrzeń, tworząc w niej przegrody i zadaszenia. Ponadto w skład wyposażenia sali, oprócz tradycyjnych stolików i krzesełek, wchodził zestaw pięciu drewnianych skrzyń na kółkach, umożliwiających ich łatwe przesuwanie. Zawartość dwóch z nich stanowiły drewniane klocki – w jednej tradycyjne, w kształcie prostopadłościanu, w drugiej w kształcie kulek z otworami umożliwiającymi ich łączenie za pomocą drewnianych bolców. W trzech pozostałych skrzyniach znajdowały się małe poduszki o zróżnicowanych kształtach, barwach i fakturach materiałów, z jakich zostały wykonane.

Doceniając psychologiczne znaczenie miejsca typu „mój własny kąt”¹⁹ spr-

¹⁹ A. Brzezińska, M. Stasiakiewicz, *Typy aktywności dzieci a kształt architektoniczny i wyposażenie przedszkola-szkoły (dla dzieci 5–7-letnich)*, [w:] R. Łukaszewicz (red.), *Prace przygotowawcze do programu Wrocławska Szkoła Przyszłości*, Wrocław 1981, s. 19.

wiliśmy, że każde z dzieci otrzymało w dniu przyścia do przedszkola worek na przechowywanie swoich rzeczy osobistych. Były nimi ulubione przedmioty i zabawki przyniesione z domu, skarby znalezione na spacerze, wytwory dzieci. Panowała zasada, że o ich zawartości decyduje właściciel i ani nauczycielka, ani inne dzieci nie powinny sprawdzać, co jest w środku bez jego zgody. Worki te były zawieszane na drewnianym rusztowaniu, stanowiącym rodzaj przedsionka, przez który wchodziło się do sali po przekroczeniu jej progu. Dzięki temu zawsze był do nich swobodny dostęp i dzieci chętnie i często wymieniały ich zawartość.

Już w pierwszych dniach pobytu dzieci w przedszkolu okazało się, że projektując drewniane rusztowanie przeznaczono stanowczo za mało miejsca na przechowywanie zabawek, książek, materiałów plastycznych, do których dzieci powinny mieć łatwy dostęp. Nie przewidziano również miejsca dla nauczycielek, gdzie mogłyby położyć swoje rzeczy, coś zanotować itp. (świadomie zrezygnowaliśmy z biurka, jako sprzętu zbyt jednoznacznie kojarzącego się z klasą szkolną). Odczuwane niedostatki i szczupłość powierzchni, która w poważnym stopniu ograniczała możliwość swobodnego wyboru przez dzieci miejsca realizacji zadań, skłoniły nauczycielki do wprowadzenia pewnych zmian w zagospodarowaniu przestrzeni sali przedszkolnej.

Do jednej ze ścian, na dużym fragmencie jej powierzchni, przymocowano płytę pilśniową. Pokrycie jej dużymi arkuszami papieru stworzyło dogodną płaszczyznę do działań przypominających dzieciom tak lubiane przez nie rysowanie po ścianie. Inną dodatkową powierzchnię uzyskano skracając firanki, które z reguły sięgają podłogi. Podwieszając je do wysokości 2/3 okna nauczycielki udostępniły dzieciom parapety, wykorzystywane przez nie często w zabawach tematycznych, a także, po zaopatrzeniu każdego dziecka w drewnianą podstawkę, w działaniach konstrukcyjnych.

Większość drobnych klocków, zabawek, pudełek, pojemników pełniących różne funkcje w działaniach dzieci przechowywana była w wiklinowych koszykach. Ich zaletą jest to, że łatwo można je przenosić z miejsca na miejsce, są one lekkie, estetyczne i względnie trwałe. Sprzątnięcie przechowywanych w nich przedmiotów nie sprawia dzieciom trudności, co skłania je do częstego korzystania z nich. Ponadto koszyki nie zajmują dużo miejsca i umożliwiają częste zmienianie ich zawartości, co jest ważne zwłaszcza wtedy, gdy są to kosze skarbów stale uzupełniane przez dzieci. Ich rolę we wzbogacaniu dość ubogiego zazwyczaj wyposażenia sal przedszkolnych w przedmioty inspirujące dzieci do działania trudno jest przecenić. Wiele ciekawych pomysłów dzieci, szczególnie chłopców, powstało pod wpływem kontaktu z nie nadającymi się już do użytku urządzeniami gospodarstwa domowego zgromadzonymi w jednym z koszy. Było tam popsute żelazko, budzik, suszarka do włosów, mikser, słuchawka telefoniczna, małe radio tranzystorowe.

Osobne miejsce w stymulowaniu pomysłowości dzieci zajmowała skrzynia skarbów, składająca się z dziewięciu małych wyjmowanych szuflad. Znajdowały się w nich przedmioty, które mimo iż przeważnie straciły już swą pierwotną

wartość użytkową, dla dzieci były cennym materiałem uzupełniającym zestaw środków i materiałów plastycznych, jakim dysponowały. W poszczególnych szufladach skrzyni skarbów znajdowały się różnorodne pojemniki, opakowania, gazety, żurnale, widokówki, kapsle, korki, guziki, deseczki, sznurki, skrawki skórek, ścinki materiałów itp. Dzięki umieszczeniu ich w lekkich, łatwych w obsłudze szufladach można je było wykorzystać na różne sposoby i w różnych miejscach.

Jeszcze innym elementem wyposażenia sali, szczególnie chętnie wykorzystywanym przez dzieci i prostym w konstrukcji, były parawany. Te, które znajdowały się w sali, były wykonane z drewnianych ram w kształcie kwadratu, do których podwieszono tkaniny. Trzy parawany znajdujące się w sali umożliwiały podzielenie jej powierzchni na mniejsze obszary, wyznaczające przestrzeń dla działań zespołowych o zróżnicowanych formach aktywności. Oddzielenie od siebie zespołów realizujących różne zadania lub jedno, ale różnymi sposobami, przyczyniało się do lepszej integracji zespołów zadaniowych i sprzyjało koncentracji dzieci. Innym sposobem wykorzystania parawanów były samorządne lub inspirowane przez nauczycielki zabawy w teatr, które dzieci bardzo chętnie podejmowały. Parawany pełniły także funkcję ekranu podczas oglądania przeżroczystych czy filmu, jak również stanowiły skuteczną zasłonę przed zbyt ostrym słońcem. Nie bez znaczenia dla sposobu wykorzystania parawanów było i to, że po wstawieniu ich jeden w drugi zajmowały bardzo niewiele miejsca.

Jak wspomniano, oprócz wyposażenia sali nie małą rolę, wśród materialnych czynników wspomagających rozwój dziecka, odgrywa także zagospodarowanie placu zabaw. Rodzaj urządzeń, ich konstrukcja, kolorystyka, a przede wszystkim funkcje mogą w poważnym stopniu ograniczać lub przeciwnie – otwierać możliwości rozwojowe małego dziecka. Koncepcja placu zabaw (także autorstwa W. Karolaka) usytuowanego w pobliżu sali, w której realizowano program *Alternatywa w edukacji przedszkolnej*, zakładała, że złożony on będzie z dwóch grup elementów – stałych i ruchomych. Elementami stałymi były statyczne konstrukcje w postaci drewnianych słupów z otworami, natomiast elementy ruchome to różnokolorowe tkaniny oraz krótkie drewniane poprzeczki, które można było umieszczać w otworach słupów. Cały obiekt usytuowany był w piasku, co powodowało, że w rzeczywistości była to ogromna piaskownica. Dzieci, które w niej przebywały, mogły bawić się w piasku w sposób tradycyjny; mogły dowolnie modelować jej przestrzeń przy użyciu tkanin i drążków; mogły także wzbogacać jej wyposażenie o elementy natury, takie jak kamienie, liście, patyki. Konstrukcja ta, oprócz typowych dla zabaw w piasku rodzajów aktywności, umożliwiała także realizację programu podstawowych treningów fizycznych i zabaw ruchowych. Zarówno tkaniny, jak i drewniane poprzeczki można było w rozmaity sposób łączyć z elementami stałymi obiektu. Odpowiednio rozpinane tkaniny tworzyły parawany, labirynty, zadaszenia. Z drobnych elementów drewnianych można było budować drabinki, przepłotnie, labirynty. Ponadto duża liczba kieszeni naszytych na tkaninach umożliwiała podejmowanie ćwiczeń manualnych

usprawniających takie czynności, jak: wiązanie, sznurowanie, zasuwanie zamka, zapinanie guzików. Takie same tkaniny można było używać w sali podwieszając je do drewnianej konstrukcji i parawanów.

Możliwości tkwiące w tej konkretnej, zrealizowanej wersji placu zabaw, których listę można by wydłużać, wskazują na jego otwartość, a jednocześnie płynność granicy między zabawą i nauką, aktywnością spontaniczną, inspirowaną i kierowaną przez nauczyciela. Związana jest ona z trzecią grupą czynników warunkujących efektywność pomocy oferowanej dziecku w jego rozwoju, czyli z warunkami organizacyjnymi. Wyrażają się one w postulatcie elastycznej organizacji pracy w przedszkolu, umożliwiającej łagodne przejście od zabaw do zajęć i odwrotnie. W praktyce oznaczało to unikanie rygorystycznego przestrzegania czasu przeznaczonego na zajęcia i na zabawy swobodne. Dowolność dysponowania czasem była jednak w pewnym stopniu ograniczona zarówno potrzebami dzieci, jak i organizacją dnia w tradycyjnym przedszkolu.

Dzieci, szczególnie te najmłodsze, odczuwają potrzebę powtarzalności pewnych sytuacji, zachowania względnej stałości określonych sekwencji czynności w rytmie dnia. Dlatego po początkowych próbach rozpoczynania zajęć przed śniadaniem czy po leżakowaniu, nauczycielki doszły do wniosku, że jednak pora powszechnie przyjęta w przedszkolu tradycyjnym, czyli około godziny 9 jest najbardziej korzystna (choć nie była ona bezwzględnie obowiązująca i czyniono od niej odstępstwa). Wcześniejsze rozpoczynanie zajęć przez aranżację warunków wyjściowych w czasie schodzenia się dzieci powodowało, że te, które przychodziły najpóźniej, pozbawione były możliwości uczestniczenia w wymianie myśli na ich temat, co później utrudniało im uchwycenie związku między tą sytuacją wyjściową a wynikającymi z niej zadaniami. Innym czynnikiem dezorganizującym rozmowy były odgłosy towarzyszące przygotowaniom do śniadania i przerwa spowodowana koniecznością zjedzenia posiłku. W rezultacie po śniadaniu trzeba było na nowo podejmować czynności zmierzające do skupienia uwagi dzieci i zainteresowania ich treścią propozycji nauczycielki. Ponadto stała pora posiłków, leżakowania, rytmyki, nauki języka angielskiego narzucała określony rytm zajęć i znacznie ograniczała możliwość swobodnego dysponowania czasem. Łatwiejsze w realizacji było zastosowanie postulatu elastyczności w odniesieniu do miejsca przeprowadzania zajęć. Często był nim plac zabaw i ogród przedszkolny, a także pobliskie sklepy, zakłady usługowe, instytucje kulturalne czy placówki służby zdrowia. Ponieważ najczęściej stanowiły one rozbudowaną wersję warunków wyjściowych projektowanych okazji edukacyjnych, nauczycielki zmierzały do tego, aby tak rozbudzone zainteresowanie dzieci było kontynuowane w działaniach podejmowanych przez nie po powrocie do przedszkola lub następnego dnia.

Innym przejawem elastycznego traktowania czasu przeznaczonego na zajęcia i na działania dowolne było wykorzystywanie różnorodnych sytuacji życia przedszkolnego do przekazywania dzieciom rozmaitych informacji i utrwalania ich. Przykładem tego typu działań było zapoznavanie dzieci już w pierwszych

dniach pobytu w przedszkolu z ich inicjałami, którymi oznaczono szafki w szatni, worki do przechowywania rzeczy osobistych w sali i wieszaki na ręczniki. Opanowanie przez dziecko umiejętności odróżniania liter oznaczających jego inicjały, a następnie nauczenie się odwzorowywania ich zaspakajało ciekawość dzieci i ich potrzebę identyfikacji, a jednocześnie uwalniało nauczycielkę od konieczności ciągłego podpisywania dziecięcych wytworów.

Jeszcze jednym przykładem wykorzystywania naturalnych sytuacji życia przedszkolnego do oswajania już najmłodszych dzieci z umiejętnościami potrzebnymi w życiu codziennym było ustalanie liczby dzieci obecnych. Często przed śniadaniem, na zakończenie prowadzonych w luźnej gromadce ćwiczeń relaksacyjnych, dzieci wspólnie z nauczycielką liczyły, ile ich jest, porównywały, czy mniej jest dziewczynek, czy chłopców, ustalały, o ile więcej. Utrwalanie i praktyczne stosowanie tych umiejętności odbywało się podczas organizowania sobie warsztatu pracy czy przy okazji pomagania nauczycielce w gromadzeniu potrzebnych jej w punkcie wyjścia materiałów. W tych sytuacjach nauczycielka nie tylko prosiła o konkretną liczbę przedmiotów, ale informowała o tym, jakiego mają być koloru lub w jakim miejscu można je znaleźć, utrwalając tym samym orientację dzieci w położeniu przedmiotów w przestrzeni. Również uczestniczenie nauczycielki w rozmowach podczas wspólnych z dziećmi posiłków umożliwiało jej dostrzeżenie okazji do wymiany informacji na temat liczby, koloru, kształtu czy właściwości niektórych potraw, choć oczywiście nie były one głównym ani tym bardziej jedynym tematem rozmów.

Reasumując omówione w niniejszym rozdziale uwarunkowania metody projektowania okazji edukacyjnych trzeba podkreślić, że jej skuteczność uzależniona jest od towarzyszących jej warunków emocjonalnych, materialnych i organizacyjnych, a charakter ich wpływu jest wzajemnie współzależny. Oznacza to, że respektowanie wszystkich trzech grup uwarunkowań nie tylko przyczynia się do wzrostu możliwości rozwojowych dziecka, ale także powoduje wzmocnienie rozwojowego znaczenia każdego z nich.

4. Podstawy strategii badawczej

Dotychczasowy opis podstawowych założeń, warunków oraz sposobów pracy nauczycielek miał na celu bliższe scharakteryzowanie tego zespołu czynników, który w tradycyjnej metodologii zwykło się określać mianem zmiennej niezależnej. Piszę o „tradycyjnej metodologii”, gdyż bliski jest mi pogląd A. Tofflera

Nie ma żadnej „zmiennej niezależnej”, od której zależałyby wszystkie inne zmienne. Są jedynie wzajemnie powiązane zmienne, nieograniczone w swej złożoności. W obliczu tej gmatwaniny wpływów przyczynowych, niezdolni nawet do prześledzenia wszystkich wzajemnych oddziaływań między tymi zmiennymi, możemy co najwyżej wybrać takie, które najlepiej nadają się do naszych celów, nie zapominając jednak o nieuchronnym zniekształceniu, jakie tkwi już w samym dokonaniu takiego, a nie innego wyboru²⁰.

²⁰ A. T o f f l e r, *Trzecia fala*, Warszawa 1986, s. 140.

Co prawda uwaga Tofflera odnosi się do przemian globalnych, cywilizacyjnych i dotyczy przyczyn cywilizacji drugiej fali, czyli cywilizacji przemysłowej, można jednak sądzić, że równie trudne i uwikłane w wielość kontekstów interpretacyjnych jest poszukiwanie owej przyczyny w działalności pedagogicznej. Dlatego podjęte przez nas czynności badawcze są wynikiem kompromisu między stanowiskiem o zasadniczej nieredukowalności relacji, jakie zawiązują się pomiędzy wychowawcą a wychowankami w procesie edukacyjnym do jednostkowych zachowań poddających się precyzyjnemu pomiarowi, a wymaganiami stawianymi pracy badawczej, na którą nakłada się obowiązek dążenia do daleko posuniętej obiektywizacji jej rezultatów.

Poszczególne zadania badawcze omawiane w niniejszej pracy miały na celu dokonanie diagnozy tych właściwości dzieci 6-letnich, które uznano za ważne ze względu na poziom ich kompetencji edukacyjnych. Termin „kompetencje edukacyjne” wywiedziony został z rozważań wokół edukacji jako jednego z ważnych instrumentów układania się człowieka ze światem²¹. W tym procesie układania się (dostosowywania, negocjowania, szukania kompromisowych rozwiązań) znaczącą rolę odgrywają zarówno kompetencje podmiotowe, jak i zadaniowe. Te pierwsze wiążą się z przejmowaniem przez struktury wewnętrzne podmiotu funkcji regulacyjnych, ujawniających się w jego ustosunkowaniu się do świata, innych ludzi, a także samego siebie. Natomiast kompetencje zadaniowe przejawiają się w reakcjach podmiotu na wymagania płynące z zewnątrz, w obliczu nowych sytuacji i problemów do rozwiązania, również tych, które pod adresem uczniów formułuje nauczyciel w procesie edukacji szkolnej. Ponieważ nawet na użytek potrzeb badawczych trudno jest wyodrębnić i zoperacjonalizować takie kompetencje zadaniowe, które nie byłyby jednocześnie kompetencjami podmiotowymi, dla właściwości będących przedmiotem pomiaru i analiz w dalszej części pracy przyjęto określenie „kompetencje edukacyjne”. O przydatności tego terminu dla wymienionych czynności zdecydował jego kompleksowy charakter, zawiera on w sobie bowiem zarówno te właściwości rozwojowe, które zwykle się łączyć ze wzrostem podmiotowości, jak i te, które świadczą o nabywaniu orientacji zadaniowej.

Uznano, że kompetencje edukacyjne są to te umiejętności, sprawności, dyspozycje, głównie o charakterze poznawczym i emocjonalnym, których intensywny rozwój przypada na wiek przedszkolny i wspieranie ich w tym właśnie okresie życia dziecka jest szczególnie istotne dla jego dalszego rozwoju. Określenie to nawiązuje do egzystencjalnych powinności edukacji, dotyczy bowiem tych dyspozycji i umiejętności, które pozwalają dziecku być podmiotem własnego działania. Przejawia się to we wzroście samowiedzy i samokontroli przez doświadczenie możliwości wyboru; w poszerzaniu zakresu samodzielności poznawczej i praktycznej, możliwej dzięki uczestniczeniu w rozwiązywaniu problemów o charakterze dywergencyjnym; w nasilaniu tendencji do ingerowania

²¹ R. Łukasiewicz, *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*, Wrocław 1991.

w bieg zdarzeń wspólnie z innymi ich uczestnikami, pojmowanej jako rezultat przeżyć i doświadczeń nabytych podczas realizacji działań zespołowych.

Zagadnienia stanowiące przedmiot zainteresowań badawczych skupione były w czterech podstawowych grupach, jakie zazwyczaj bierze się pod uwagę przy diagnozowaniu poziomu rozwoju dziecka 6-letniego (zob. rozdz. 7). I tak: obserwując typowe formy zachowania się nauczyciela i dzieci na terenie przedszkola interesowano się przejawami interakcji nauczyciel–dziecko, formami aktywności nauczyciela i dzieci podczas zajęć, reakcjami nauczyciela na trudności dzieci oraz poziomem organizacji i treścią dziecięcych zabaw. Analizując właściwości sfery poznawczej zwrócono uwagę na zachowania świadczące o pomysłowości dzieci, o ich wrażliwości na problemy i skłonności do plastycznego ujmowania rzeczy i zjawisk oraz o umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Diagnoza właściwości sfery społeczno-emocjonalnej obejmowała zachowania odnoszące się do kontaktów społecznych w zabawie, wskazujące na tendencję do współdziałania i do podejmowania zachowań pomocnych oraz takie, które określono jako zachowania agresywne. Ponadto dokonano oceny poziomu dorzeczności badanych dzieci, obejmującej przede wszystkim właściwości wchodzące w skład sfery poznawczej i motorycznej, uzupełnione o podstawowe wiadomości o środowisku społeczno-przyrodniczym. Właściwości, które stanowiły przedmiot pomiaru, omówione zostaną w rozdziałach 4–7, w których wyniki badań odnoszące się do każdej z wymienionych dyspozycji poddane zostaną analizie i interpretacji. W zakończeniu każdego z rozdziałów zawarte będzie krótkie podsumowanie omawianych w nich rezultatów, które w sumie złożą się na syntetyczny obraz badanych przez nas 6-latków.

Osobami realizującymi poszczególne zadania badawcze²² były studentki pedagogiki (nauczanie początkowe), które wykonywały je w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium magisterskiego. Wymogi, o których wspomniano na wstępie, zadecydowały o wyborze takich metod badawczych, które nie zakładały konieczności ingerowania osoby przeprowadzającej badania w naturalne procesy przebiegające w grupie przedszkolnej, a jednocześnie pozwalały pewnie ich przejawy określić w sposób liczbowy. Warunek nieingerencji odnosi się zwłaszcza do pierwszej z zastosowanych metod, którą była obserwacja kierowana.

Polegała ona na tym, że zanim przystąpiono do obserwowania wybranych aspektów zachowania dzieci, dla każdego z nich opracowano wskaźniki²³ ukierunkowujące na nie uwagę obserwatora. Było to podyktowane z jednej strony troską o wyeksponowanie spraw, które na podstawie literatury i własnych przemyśleń uznano za istotne z punktu widzenia poszczególnych zadań badawczych,

²² Nazwiska osób prowadzących badania oraz tytuły ich prac magisterskich podano w części pracy zawierającej opis rezultatów badań (rozdz. 4–7).

²³ Przy opracowywaniu wskaźników wykorzystano propozycje i uwagi zawarte przede wszystkim w książce M. Karwowskiej-Struczyk i W. Hajnicz, *op. cit.*

z drugiej zaś dążeniem do ograniczenia subiektywizmu osoby obserwującej. Prowadzenie obserwacji polegało na wyodrębnianiu w ciągu aktywności nauczycielek i dzieci tych zachowań, które wcześniej uznano za wskaźniki danego zjawiska i sporządzaniu ich dokładnego zapisu (obserwacja próbek zdarzeń²⁴). Wszystkie opisane w dalszej części pracy zagadnienia mają bogatą dokumentację w postaci szczegółowych arkuszy obserwacji, z których korzystano przy opracowywaniu tabel, nie zamieszczonych tu ze względu na drobiazgowość zapisu²⁵.

Materiał badawczy uzyskany dzięki obserwacjom kierowanym był podstawowym źródłem informacji o interesujących nas właściwościach dzieci. Umożliwiał on ponadto wgląd w niektóre elementy stylu pedagogicznego nauczycielek, ujawniające się w specyficznych formach oddziaływań, głównie tych, które mieszczą się w obszarze interakcji nauczyciel–dziecko. Informacje te pozwoliły na bardziej dokładne, niż tylko intuicyjne, scharakteryzowanie preferencji nauczycielek w kontaktach z dziećmi, w części przynajmniej uzasadniających odmienność wyników pomiędzy grupą Wrocławskiej Szkoły Przyszłości a grupą kontrolną.

Inną formą obserwacji, zastosowaną we wstępnej fazie badań, była obserwacja niekierowana. Celem jej było wstępne zorientowanie się w przebiegu dnia oraz w charakterze relacji, jakie wytworzyły się pomiędzy nauczycielkami a dziećmi w placówkach stanowiących teren badań. Uznano, że dla uzyskania informacji o charakterze ogólnym korzystniejsze będzie zrezygnowanie z uprzedniego ustalania wskaźników obserwacji na rzecz zapisu całego strumienia zachowań nauczycielek i dzieci w formie obserwacji fotograficznej. Była ona przeprowadzana w czterech fazach dnia, tj. od chwili schodzenia się dzieci do śniadania (I faza), podczas zajęć (II faza), w czasie, gdy dzieci były w ogrodzie przedszkolnym i po powrocie do przedszkola podczas obiadu (III faza), od chwili budzenia po leżakowaniu do czasu, gdy dzieci odchodziły do domów (IV faza). Zebrany w ten sposób materiał wykorzystano przy opracowywaniu obrazu życia społecznego w obu typach przedszkoli (zob. rozdz. III), dążąc do wyodrębnienia tych zachowań, które charakteryzowały się względną powtarzalnością.

Uzupełnieniem danych zgromadzonych podczas obserwacji były rezultaty badań o charakterze quasi-eksperymentalnym²⁶. Na ogół badania te polegały na zaaranżowaniu nieskomplikowanych, jednorazowych sytuacji prowokujących dzieci do wykonania określonych czynności. Mimo iż starano się zachować atmosferę spokoju i życzliwości, jednak w wypadku niektórych zagadnień, sytuacje aranżowane przez osobę prowadzącą badania zbliżone były do eksperymentu laboratoryjnego (np. pomiary: odporności na trudności, płynności słownej i ideacyjnej, tendencji do zachowań pomocnych, test dojrzałości szkolnej). Po-

²⁴ *Ibidem*, s. 26–28.

²⁵ Arkusze obserwacji są dostępne w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego.

²⁶ J. B r z e z i ń s k i, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1978, s. 62.

nieważ przeważnie były to badania indywidualne lub takie, w których uczestniczyło tylko kilkoro dzieci, pozwalały one na bardziej precyzyjny pomiar wybranej właściwości w porównaniu z informacjami uzyskanymi dzięki obserwacji dostarczającej pełniejszych, bardziej różnorodnych, choć jednocześnie trudniejszych w opracowaniu, danych o charakterze jakościowym. Tak więc te dwie uzupełniające się metody różniły się nie tylko warunkami, jakie im towarzyszyły, ale przede wszystkim rodzajem i zakresem informacji uzyskanych dzięki nim²⁷.

Dobór dzieci do grupy Wrocławskiej Szkoły Przyszłości był doborem losowym, bez żadnych dodatkowych kryteriów selekcyjnych. Przedłużające się rozmowy z władzami oświatowymi spowodowały, że dopiero w lipcu 1985 r. wytypowana została placówka, w której mogliśmy przystąpić do realizacji programu *Alternatywa w edukacji przedszkolnej*. Byliśmy zainteresowani rozpoczęciem pracy z najmłodszą grupą dzieci (4-latki), do której, podobnie jak w całym przedszkolu, kwalifikacja, na ogólnie przyjętych w owym czasie zasadach, została przeprowadzona już w maju. Na początku roku szkolnego 1985/86 poinformowaliśmy rodziców przydzielonych nam dzieci o zamiarze realizowania w tej właśnie grupie naszego programu, na co od wszystkich rodziców uzyskaliśmy pisemną zgodę. W ostatnim półroczu naszej współpracy (od stycznia 1988) przystąpiliśmy do pomiaru (opisywanymi wcześniej metodami) efektów preferowanej przez nauczycielki metody projektowania okazji edukacyjnych i warunków, w jakich była ona realizowana.

W celu wyodrębnienia tych właściwości dzieci, które można by uznać za efekt realizacji założeń naszego programu i umownego wyizolowania ich od właściwości będących rezultatem naturalnego rozwoju, analogiczne pomiary, z zastosowaniem tych samych metod badawczych, przeprowadzono w przedszkolach porównawczych. Zostały one wybrane w sposób losowy, odrębnie dla każdej właściwości, co było związane ze sposobem organizacji pracy w ramach seminarium magisterskiego. Czynnikiem, który zadecydował o wyborze placówki, była jej dostępność (przeważnie bliskość miejsca zamieszkania) dla osoby prowadzącej badania. Podstawowym kryterium wyboru, zarówno grupy w przedszkolu, jak i poszczególnych dzieci w obrębie danej grupy, był wiek. Cała grupa była obiektem obserwacji niekierowanych i większości obserwacji kierowanych, natomiast badania quasi-eksperymentalne wymagały dostosowania liczebności grupy porównawczej do liczebności grupy Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, wynoszącej 20 dzieci. Doboru dzieci do badań dokonano kierując się ich dokładną datą urodzenia. Wybierano te z nich, których data urodzenia była najbardziej zbliżona do daty dzieci z grupy Wrocławskiej Szkoły Przyszłości.

Przedszkolem, w którym realizowano program *Alternatywa w edukacji*

²⁷ W niniejszym opracowaniu zrezygnowano ze szczegółowego opisu zastosowanych metod badawczych oraz przyjętych wskaźników, poprzestając na ich ogólnej charakterystyce, dokonanej przy okazji omawiania wyników badań. Dokładny opis metod oraz wskaźników, jakie wykorzystano w badaniach, zawarty jest w pracach magisterskich, których dane bibliograficzne zamieszczono w rozdz. 4–7.

przedszkolnej było Przedszkole nr 107 we Wrocławiu, natomiast przedszkolami porównawczymi były Przedszkola nr 11, 18, 28, 47, 91, 108, 133 i 136 we Wrocławiu oraz Przedszkole nr 3 w Strzegomiu. Wylonione w tych przedszkolach grupy 6-latków pełniły funkcję grupy kontrolnej (grupa K) w stosunku do dzieci z Przedszkola nr 107 (grupa WSP).

W związku z doбором grupy kontrolnej nasuwa się kilka uwag. Po pierwsze: liczba dzieci w grupach 6-latków we wszystkich przedszkolach porównawczych (oprócz jednego) była większa niż 20-osobowa grupa WSP. W obserwacjach kierowanych, gdy obserwowane były wszystkie dzieci, przedszkolaki z grupy K były w sytuacji korzystniejszej, gdyż przy większej ich liczbie można było spodziewać się większej liczby zachowań w ogóle, w tym również takich, które lokowały się w polu zainteresowań obserwatora. Tak się jednak nie stało. Większą częstotliwość zachowań w odniesieniu do wszystkich obserwowanych dyspozycji zarejestrowano w grupie WSP.

Po drugie: dzieci z grupy WSP były przyzwyczajone do tego, że są obiektem obserwacji bądź osób wizytujących przedszkole, bądź tych, które prowadziły obserwacje w ramach programu badawczego. Ponadto dzieci z grupy WSP uczestniczyły w kilku różnych badaniach, co mogło spowodować, że ich sytuacja psychologiczna była odmienna od tej, jakiej doświadczały dzieci z przedszkoli porównawczych. Dla przedszkolaków z grupy WSP badanie, mające na celu ustalenie poziomu właściwości ważnych z punktu widzenia dalszego rozwoju, mogło być jeszcze jednym zadaniem, analogicznym do tego, jakie na co dzień aranżowała ich nauczycielka, natomiast dla dzieci z grupy K obecność obcej dla nich osoby oraz odmienność warunków działania mogły, w pewnym stopniu, blokować ujawnianie ich naturalnych reakcji. Jest to zapewne jedna z istotnych przyczyn słabszych rezultatów uzyskanych przez dzieci z tej grupy.

Po trzecie: większość z obserwowanych dyspozycji była w sposób intencjonalny stymulowana w realizowanym w grupie WSP programie *Alternatywa w edukacji przedszkolnej*. Podstawowy element tego programu – metoda projektowania okazji edukacyjnych – zarówno w swej warstwie treściowej, jak i realizacyjnej, zorientowany był na wspieranie tych właśnie kierunków naturalnego rozwoju osobowości, których przejawy poddano systematycznej obserwacji i jednokrotnemu pomiarowi.

Uzyskane rezultaty potwierdzają słuszność naszych przewidywań, choć jednocześnie uwagi sformułowane wyżej powodują, że można poddać w wątpliwość ich trafność ze względu na sposób potraktowania grupy kontrolnej: w rzeczywistości złożonej z kilku różnych grup, przez jednorodne badania będące w odmiernej (niż grupa WSP) sytuacji psychologicznej, prowadzone przez nauczycielki skoncentrowane na realizacji treści programowych, mniejszą wagę przywiązujące do tworzenia okazji do rozwoju dyspozycji, które były przedmiotem pomiaru.

Trzeba jednak podkreślić, że potrzeba przeprowadzenia badań nad skutecznością oddziaływań edukacyjnych, zawartych w koncepcji Wrocławska Szkoła Przyszłości, pojawiła się w toku trwania programu realizacyjnego, kiedy to mo-

żliwe było jedynie dokonanie pomiarów końcowych. Program nasz nie był programem eksperymentalnym w takim znaczeniu, w jakim termin ten odnosi się do działalności edukacyjnej zorientowanej na diagnozę skuteczności nowego, wybranego elementu systemu oświatowego. Zazwyczaj eksperymentalnymi nazywa się te programy, które realizowane są po raz pierwszy i których spodziewany rezultat określa się na podstawie mniej lub bardziej mocnych przesłanek teoretycznych i wiary ich autorów w powodzenie przedsięwzięcia. Wiary tej nie brakowało także nam, a ponadto – dzięki wcześniejszym próbom fragmentarycznym²⁸ o bardziej precyzyjnych procedurach pomiaru – dysponowaliśmy wynikami badań zachęcającymi nas do przekształcenia teoretycznych przesłanek koncepcji Wrocławska Szkoła Przyszłości w program realizacyjny o charakterze alternatywnym w stosunku do podstawowych elementów składających się na system edukacji przedszkolnej (program, metoda, warunki emocjonalne, materialne i organizacyjne). Choć z drugiej strony, zarówno przystępując do urzeczywistniania programu, jak i podczas jego trwania, nie byliśmy wolni od wątpliwości i dylematów dotyczących konkretnych rozwiązań, które wówczas, gdy poprzestawaliśmy na etapie prac koncepcyjnych, nie leżały w polu naszych zainteresowań.

Pomiaru efektów naszej 3-letniej współpracy z dziećmi przedszkolnymi i ich nauczycielkami dokonaliśmy opierając się na procedurze, którą w literaturze metodologicznej nazywa się badaniem w działaniu (action research)²⁹. Jest ona „systematycznym studiowaniem prób ulepszania praktyki edukacyjnej dokonywanych przez grupy uczestników za pomocą ich własnych praktycznych działań i ich własnych rozważań nad efektami tych działań”³⁰. Uznaliśmy, że ta właśnie procedura najtrafniej określa zespół czynności i działań, jakie realizowaliśmy w grupie WSP, a jednocześnie umożliwia kompromis między wymaganiami badań naukowych i tymi, które wynikają z codziennej, systematycznej pracy z dziećmi. Naszym podstawowym zadaniem było bowiem optymalizowanie warunków sprzyjających realizacji założeń programu *Alternatywa w edukacji przedszkolnej*, którego idea wyrażała się w maksymalizowaniu szans rozwojowych małych dzieci. Trzy lata wspólnej pracy to okres, w którym mogliśmy zaoferować dwóm nauczycielkom i 20-osobowej grupie dzieci możliwość uczestniczenia w innej edukacji.

²⁸ H. J a s t r z ę b s k a, *Zabawy z dziećmi jako przykład stymulacji rozwoju*, [w:] R. Łukasiewicz (red.), *Alternatywa w edukacji człowieka. Prace przygotowawcze do programu Wrocławska Szkoła Przyszłości*, Wrocław 1984; J. Z w i e r n i k, *Warunki kształtowania twórczej aktywności dzieci w wieku przedszkolnym. Wstępny raport z badań*, maszynopis na użytek PW 11.4. XIII, Wrocław 1985.

²⁹ R. C. B o g d a n, S. K. B i k l e n, *Qualitative research for education*, Boston 1992; E. E r i c k s o n, *Qualitative methods in research on teaching*, New York 1986; M. H a m m e r s l e y, *Educational research: current issues*, London 1993; R. S h e r m a n, R. W e b b, *Qualitative research in education: focus and method*, London 1995; R. W i n t e r, *Learning from experience: principle and practice action research*, London 1989; O. Z u b e r - S k e r r i t t (red.), *Action research for change and development*, Aldershot 1991.

³⁰ R. M e i g h a n, *Socjologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993, s. 310–311.

Rozdział 3

Obraz życia społecznego w przedszkolu o alternatywnym i o konwencjonalnym sposobie pracy

Treścią obecnego rozdziału, który jest podsumowaniem teoretycznej części niniejszego opracowania, a zarazem rozpoczyna prezentację rezultatów badań empirycznych, będzie opis zachowania nauczycielek i dzieci, sporządzony na podstawie całodziennych obserwacji faktograficznych przeprowadzonych w grupie WSP i w dziewięciu, wybranych w sposób losowy, przedszkolach o konwencjonalnym sposobie pracy. Celem tego opisu było porównanie charakteru relacji pomiędzy nauczycielką i dziećmi, jakie r z e c z y w i ś c i e miały miejsce w przedszkolach o odmiennym sposobie pracy¹.

Obraz życia społecznego

Przedszkole alternatywne

Przedszkole konwencjonalne

1. Zajęcia poranne

a) Wejście do sali

Dzieci wchodzą do sali i albo same mówią „Dzień dobry”, albo nauczycielka przypomina im o tym. Podchodzą do półek, koszyków, szuflad skrzyni skarbów, z których wybierają sobie przedmioty zgodnie ze swoim pomysłem na zabawę.

Dzieci wchodzą do sali i albo same mówią „Dzień dobry”, albo nauczycielka przypomina im o tym.

Lub:

Dzieci przebywają początkowo w innej sali, gdy jest już ich kilkoro, przechodzą do swojej sali. Na polecenie nauczycielki: „Proszę zająć się rysowaniem”, dzieci biorą kartki i siadają przy stolikach.

¹ Taki sposób zbierania danych o przedmiocie zainteresowań badawczych, mimo iż niezbyt rozpowszechniony, ma już swoje miejsce w literaturze pedagogicznej, zarówno zagranicznej, jak i polskiej. Przykładem pierwszej z nich są badania P. McLarena dotyczące procesów oporu uczniów wobec szkoły. Na gruncie polskim ilustracją badań tego typu może być praca J. Materne na temat wychowawczego funkcjonowania szkoły podstawowej, przejawiającego się w wielu aspektach możliwych do uchwycenia właśnie dzięki tak szczegółowej i systematycznej obserwacji. Podobny sposób drobiazgowego zapisu do zupełnie innych celów wykorzystał K. Kruszewski. Podał on bardzo intensywną obserwację, wspomaganą specjalistycznym sprzętem, tylko jedną 45-minutową lekcję w klasie maturalnej jednego z warszawskich liceów. Protokoły obserwacji i zapis dźwiękowy posłużyły badaczowi do wielostronnych analiz zdarzeń, jakie miały miejsce podczas tej lekcji, a także do tzw. introspekcji kierowanej, kiedy to uczestnicy minionych zdarzeń komentują własne myśli i odczucia wówczas przeżywane.

Lub:

Dzieci podchodzą do nauczycielki i pytają, czy mogą wziąć zabawki, którymi chcą się bawić.

Nauczycielka przeważnie obserwuje k a z d e z d z i e c i dopóki nie rozpocznie ono zabawy. W tym czasie przygotowuje przedmioty niezbędne do rozpoczęcia zajęć.

Nauczycielka przeważnie obserwuje c a ł a g r u p ę dzieci. W tym czasie przygotowuje przedmioty niezbędne do rozpoczęcia zajęć, uzupełnia dokumentację.

b) Czekanie na pozostałe dzieci

Dzieci podejmują zabawy swobodne. Dominują zabawy wspólne w grupach 2–3 osobowych. Dzieci same wybierają miejsce i rodzaj zabawy, same wyszukują potrzebne im materiały, przedmioty czy zabawki. Czasami zapraszają nauczycielkę do wspólnej gry czy zabawy.

Dzieci podejmują zabawy swobodne. Głównie są to czynności wykonywane przy stoliku – gry, rysowanie, zabawy z małą ilością rekwizytów, które można szybko sprzątnąć. Nie zaobserwowano, by nauczycielka była zapraszana do wspólnej zabawy.

Nauczycielka:

- odpowiada na pytania dzieci, na ich prośbę tłumaczy jakieś zagadnienie lub włącza płytę,
- inicjuje rozmowy indywidualne z dziećmi nie uczestniczącymi w zabawie,
- proponuje coraz to innym dzieciom uczestniczenie w zabawach o charakterze dydaktycznym,
- sprawdza obecność podczas zabawy dzieci (nie przerywając jej), lub na dźwięk dzwonka dzieci siadają na dywanie, a nauczycielka sprawdza obecność, wspólnie z dziećmi ustala liczbę dzieci obecnych i nieobecnych, liczbę chłopców i dziewczynek itp.,
- przeprowadza wspólne zabawy i ćwiczenia relaksacyjne.

Nauczycielka:

- siedzi przy biurku i uzupełnia dokumentację, sprawdza obecność lub przygotowuje pomoce do zajęć,
- nie zaobserwowano, by uczestniczyła w zabawach dzieci czy inicjowała rozmowy indywidualne,
- przywołuje do uczestniczenia w zabawach o charakterze dydaktycznym dzieci mające trudności w jakiejś dziedzinie,
- rozdaje dzieciom, które chcą rysować, kartki i kredki leżące zazwyczaj na jej biurku,
- przeprowadza zestaw ćwiczeń gimnastycznych.

2. Posiłki

a) Przygotowanie do posiłku

Nauczycielka zapowiada i n d y w i d u a l n e kończenie zabawy (słownie lub sygnałem dźwiękowym) i przygotowywanie się do posiłku.

Dzieci, w zależności od czasu zakończenia zabawy, idą myć ręce i siadają do stołu tam, gdzie mają na to ochotę.

Nauczycielka w s z y s t k i m d z i e c i o m j e d n o c z e ś n i e poleca składać zabawki i przygotować się do posiłku.

Dzieci siadają w czterech rzędach na dywanie (każde ma wyznaczone miejsce wg listy). Nauczycielka wyznacza osoby, które idą myć ręce, a po powrocie siadają na dywanie. Na hasło „Siadamy do stołu” wszystkie dzieci razem siadają, zawsze na tych samych miejscach.

Lub:

Na polecenie nauczycielki dzieci idą do ubikacji – najpierw dziewczynki, potem chłopcy (zawsze zbiorowo), po powrocie siadają na dywanie. Na hasło „Wstajemy. Podejdźmy do stolików” dzieci siadają na swoich miejscach przy stolikach.

Lub:

Dzieci ustawiają się przed łazienką, dyżurni wpuszczają po 6 osób, które po powrocie siadają na dywanie. Wszystkie razem siadają do stołu.

Lub:

Przed wejściem do umywalni dzieci ustawiają się „w pociąg” i wszystkie razem wchodzi do umywalni. Przed wyjściem z niej ponownie ustawiają się w pary i wspólnie kierują się ku swoim miejscom przy stolikach.

Dyżurni pomagają rozstawiać na stołach naczynia i papierowe serwetki.

Dyżurni pomagają rozstawiać na stołach naczynia, papierowych serwetek nie zaobserwowano.

b) Zachowanie przy stole

Wspólne „Smacznego” początkiem posiłku. Dzieci mogą cicho rozmawiać.

Wspólne „Smacznego” początkiem posiłku. Na ogół dzieciom nie wolno rozmawiać („Teraz jemy, nie mówimy”).

Nauczycielka je razem z dziećmi przy wspólnym stole i uczestniczy w ich rozmowie. Gdy rozmowa jest zbyt głośna – ucisza dzieci.

Nauczycielka je oddzielnie, przeważnie wówczas, gdy dzieci już skończą. Podczas gdy one jedzą, karmi te, które jedzą wolniej. Ucisza dzieci, które rozmawiają zbyt głośno.

Lub:

Nauczycielka je w tym samym czasie co dzieci, siedząc przy swoim biurku, na prośbę dziecka przynosi dokładkę. Nie bierze udziału w rozmowach dzieci.

Czasami przypomina o prawidłowym trzymaniu sztućców i eleganckim zachowaniu się przy stole (zabawa „w przyjęcie” podczas posiłku, urodziny dzieci, uroczystości itp.).

Nie zaobserwowano, by zwracała uwagę na sposób trzymania sztućców.

c) Odchodzenie od stołu

Dzieci odchodzą i n d y w i d u a l n i e po uprzednim „Dziękuję”. Wycierają buzię serwetką, po czym idą umyć ręce lub, jeśli uznają, że nie jest to konieczne, kontynuują zabawy swobodne.

Dzieci odchodzą i n d y w i d u a l n i e po uprzednim „Dziękuję”. Po odejściu od stołu siadają na dywanie, gdzie czekają na pozostałe dzieci jedzące wolniej. Po skończeniu posiłku przez wszystkie dzieci razem idą umyć ręce.

d) Czynności między śniadaniem a zajęciami

Dzieci bawią się do chwili usłyszenia dzwonka sygnalizującego rozpoczęcie zajęć. Czasami pomagają nauczycielce w tworzeniu „punktu wyjścia” do zajęć.

Po powrocie z łazienki dzieci ustawiają krzeselka w półkole. Siadają w takiej kolejności, w jakiej siedziały przy stolikach. Nauczycielka mówi: „Siadają dzieci z I stolika, teraz z II itd.”.

Lub:

Dzieci, które zjadły, zabierają krzeselka i ustawiają je na dywanie. Idą myć ręce, po powrocie siadają na krzeselkach i czekają, aż pomoc techniczna skończy zmywanie podłogi, wówczas odstawiają krzeselka na miejsce. Czekając na pozostałe dzieci przeważnie siedzą na dywanie, bez zabawek, w sporadycznych wypadkach (1 na 9) przeglądają książki.

3. Zajęcia dydaktyczne

a) Sposób rozpoczynania

Sygnał dźwiękowy (dzwonek). Pytanie wzbudzające zaciekawienie dzieci, np. „Kto się bawi w coś, nie powiem w co?” Zmiana aranżacji sali; wyeksponowanie w jednym miejscu nieznanymi przedmiotów.

Wypowiedź nauczycielki: „Proszę, każdy weźmie sobie krzeselko”.

Lub:

Sprawdzenie listy obecności.

Lub:

Polecenie nauczycielki: „Rozpoczynamy zajęcia”, która wskazuje też miejsce, jakie powinno zająć każde z dzieci.

Lub:

Sygnał dźwiękowy (tamburyno; sporadycznie, w 2 przypadkach na 9).

Uczestnictwo w tej części zajęć jest obowiązkowe (zachęty nauczycielki).

Uczestnictwo w zajęciach jest obowiązkowe.

b) Sposób prowadzenia rozmowy

W trybie hipotetycznym: nauczycielka i dzieci współpracują. Nauczycielka pobudza zainteresowanie dzieci tematyką zajęć poprzez ciekawe zaaranżowanie punktu wyjścia zajęć, stworzenie atmosfery – tekst lub dźwięk nagrane na magnetofon, zdjęcia, rysunki, rekwizyty, opowiadanie, inscenizacja itp.

W trybie objaśniającym: nauczycielka opowiada, czyta, pyta, prosi o wypowiedź.

Zdarza się, że na pytanie dziecka nauczycielka odpowiada „Nie wiem”, ale podaje przypuszczalną odpowiedź lub zastanawia się nad tym, gdzie można ją znaleźć.

Nie zaobserwowano, by nauczycielka informowała dziecko o tym, że nie wie, jak powinna brzmieć odpowiedź na jego pytanie.

Czasami pod wpływem pytań dzieci nauczycielka modyfikuje przebieg zajęć. Gdy większość dzieci uczestniczy w rozbudowanej zabawie swobodnej, nauczycielka stara się wykorzystać jej przebieg improwizując zajęcia i przesuując te, które przygotowała, na później lub odkładając je na inny dzień.

c) Sposób organizowania działalności dzieci

Rozmowy toczone się między nauczycielką a dziećmi na początku zajęć doprowadzają do sformułowania problemu.

Rozwiązanie problemu związane jest z realizacją zadań (podjęciem przez dziecko działania) przeważnie o charakterze o t w a r t y m, tj. takich, które nie mają z góry założonego prawidłowego celu-wyniku.

Nauczycielka pobudza wyobraźnię dzieci, zachęca do podejmowania nowych działań, do poszukiwań, do myślenia innowacyjnego. Proponuje dzieciom zadania uwzględniające możliwość wyboru spośród różnych rodzajów aktywności: muzyczno-ruchowej, plastycznej i słownej.

Dzieciom pozostawia się możliwość wyboru zadań i sposobu ich realizacji. Dzieci także decydują o czasie ich trwania, miejscu ich realizacji i doborze partnerów (lub nie), z którymi chciałyby zadanie wykonywać.

Dzieci prowadzą swobodną rozmowę z nauczycielką – odpowiadają na jej pytania, uzupełniają i rozwijają wypowiedź, ale też zadają pytania nauczycielce i kolegom, wymieniają informacje i uwagi między sobą.

Uczestnictwo w tej części zajęć nie jest obowiązkowe. Dzieci mogą zająć się czymś innym, pamiętając o tym, by nie przeszkadzać kolegom, którzy podjęli działania zaproponowane przez nauczycielkę.

Zajęcia prowadzone są zgodnie z konspektem, zawsze o tej samej porze.

Dominuje aktywność o charakterze werbalnym, rzadziej jest to rysowanie. Najczęściej treścią zajęć jest analiza wyrazu lub opowiadania według schematu: pytanie nauczyciela – odpowiedź dziecka.

Nauczycielka wydaje polecenia i domaga się dokładnego ich wykonania, oczekuje jednoznacznych odpowiedzi i sposobów wykonania czynności. Podczas zadawania pytań i wśród tematów prac plastycznych dominują zadania o charakterze z a m k n i ę t y m, tzn. nauczycielka zna prawidłową odpowiedź (wzór wykonania), którą dzieci powinny odgadnąć.

Nauczycielka nie różnicuje pytań i zadań dla dzieci. Przeważnie są one sformułowane tak, że uniemożliwiają dokonanie wyboru i podjęcie współpracy.

Nauczycielka określa sposób wykonania zadania, przydziela potrzebne materiały (rodzaj kredek, farb, format kartek), decyduje o czasie i miejscu jego realizacji.

Dzieci zgłaszają się do odpowiedzi podnosząc palce lub są wyznaczane przez nauczycielkę. Mogą wypowiadać się tylko wówczas, gdy zezwoli im na to nauczycielka. Na ogół obowiązuje je zakaz prowadzenia rozmów między sobą i obowiązek prowadzenia rozmów z nauczycielką (pytanie–odpowiedź).

Uczestnictwo w zajęciach jest obowiązkowe.

d) Sposób udzielania pomocy

Nauczycielka:

- udziela wskazówek naprowadzających, przybliżających do rozwiązania problemu,
- ponownie tłumaczy zadanie,
- zachęca do samodzielnych prób, dokonywania ulepszeń, wprowadzania modyfikacji.

Nauczycielka:

- udziela dodatkowych informacji,
- prosi inne dziecko o podanie prawidłowej odpowiedzi,
- wyręcza (wykonuje czynność za dziecko),
- udziela wskazówek powodujących, że działanie dziecka przebiega według ustalonych przez nią reguł.

e) Kończenie zajęć

I n d y w i d u a l n i e – dzieci, które uznają, że skończyły czynności związane z wykonaniem zadania, po uprzątnięciu swojego miejsca pracy przechodzą do zabaw swobodnych.

Z b i o r o w o – nauczycielka wydaje polecenie kończące pracę.

Jeśli dzieci muszą przerwać działanie z powodu konieczności przejścia do innego rodzaju zajęć (rytmika, teatr, posiłek itp.) lub w wyniku podjęcia wyjątkowo rozbudowanego działania, przerywają je w miejscu, w którym dotychczas działały, i w takim stanie praca czeka na dokończenie, najczęściej tego samego dnia po podwieczorku.

Jeśli dzieci podejmują działanie zmierzające do uzyskania określonego wytworu (najczęściej rysunku) te, które skończyły wcześniej, siadają na dywanie i czekają na pozostałe dzieci. Nie zaobserwowano, by nauczycielka zachęcała, czy w ogóle stwarzała możliwość dokończenia przerwanej pracy w innym czasie, poza zajęciami.

Materiały wykorzystywane podczas zajęć dzieci odnoszą tam, skąd je wzięły przed rozpoczęciem pracy.

Materiały wykorzystywane podczas zajęć sprzątają najczęściej dzieci, które skończyły pracę jako ostatnie.

f) Ocena prac dzieci

I n d y w i d u a l n a l u b z e s p ó ł o w a, w zależności od liczby osób realizujących zadanie.

N a o g ó ł i n d y w i d u a l n a.

Nauczycielka dokonuje oceny w trakcie rozmowy z dzieckiem podczas wykonywania zadania przez dziecko. Ocena ma charakter informacyjny i polega na wspólnym (nauczycielki i dziecka) porównaniu wyniku zamierzonego z rzeczywiście uzyskanym.

Nauczycielka ocenia pracę, jeśli jest skończona lub nie ocenia jej wcale. Ocena najczęściej dokonywana jest w kategoriach: dobrze–źle, ładnie–brzydko (bez uzasadnienia), rzadziej stosując stopnie szkolne. Główne kryterium to czystość, przejrzystość pracy, co związane jest z dominacją ilustracyjnej funkcji wytworów dziecka. Zdarza się, że ocena wykracza poza ocenę pracy i dotyczy dziecka jako osoby, np.: „Marta jest leniwa i nie chciało jej się zamalować”, „Jesteście patałachy”.

Dziecko decyduje o sposobie wykorzystania wytworu – do dekoracji sali, jako elementu skrzyni skarbów, jako zabawki, prezentu itp.

Nie zaobserwowano, by dziecko decydowało o sposobie wykorzystania wytworu. Nauczycielka sama wybiera lub poleca jakiemuś

dziecku wybrać najlepsze prace, które zostaną zawieszone na tablicy w holu. Pozostałe dzieci chowają swoje prace do teczek.

4. Zabawy na powietrzu

a) Wyjście do szatni

Każde z dzieci odkłada na miejsce przedmioty, jakich używało w zabawie lub podczas wykonywania działań, po czym sprawdza i porządkuje swoją „działkę”.

Każde dziecko odkłada na miejsce przedmioty, jakich używało podczas zajęć.

I n d y w i d u a l n i e, w miarę potrzeby, korzystają z łazienki.

Z b i o r o w o korzystają z łazienki według ustalonych reguł (por. przygotowanie do posiłku).

Ustawiają się w pary przed drzwiami.

Ustawiają się w pary przed drzwiami.

b) Zachowanie w szatni

Dzieci:

- ubierają się same,
- pomagają sobie nawzajem,
- proszą o pomoc nauczycielkę, która zachęca do samodzielnych prób lub wzajemnej pomocy.

Dzieci:

- ubierają się same,
- podchodzą do nauczycielki i cierpliwie czekają na swoją kolejkę, aż zostaną wyęczone w zapinaniu guzików czy w sznurowaniu butów. Nie zaobserwowano, by nauczycielka zachęcała dzieci do wzajemnej pomocy.

Nauczycielka udziela pomocy, gdy uzna, że jest ona potrzebna dziecku z powodu trudności, jakie sprawia mu ubieranie się, lub ze względu na jego potrzeby emocjonalne.

Nauczycielka udziela pomocy każdemu dziecku, które ją o to poprosi.

Dzieci ustawiają się w pary i razem wychodzą na podwórko.

Dzieci ustawiają się w pary i razem wychodzą na podwórko.

c) Zachowanie na podwórku

Nauczycielka uczestniczy w zabawach dzieci, gdy jest do nich zapraszana, czasami inicjuje zabawę. W sytuacjach, w których proponuje nowe gry czy umiejętności (np. jazdę na nartach), tłumaczy dzieciom zasady.

Nauczycielka nie uczestniczy w zabawach dzieci, stoi z boku, czuwa nad ich bezpieczeństwem. Określa teren, którego dzieci nie mogą opuszczać, i sprzęty, z których mogą korzystać.

Dzieci mają do swojej dyspozycji zabawki, które zabierają ze sobą na podwórko. Do zabaw mogą wykorzystywać wszystkie przedmioty i sprzęty znajdujące się na terenie ogrodu przedszkolnego.

Dzieci nie mają zabawek, które mogłyby brać ze sobą wychodząc na podwórko.

Przed powrotem do przedszkola dzieci ustawiają się w pary, sprawdzają, czy mają wszystkie przedmioty, jakie wzięły ze sobą z przedszkola, i po przeliczeniu razem wchodzą do budynku.

Przed powrotem do przedszkola dzieci ustawiają się w pary i po przeliczeniu razem wchodzą do budynku.

5. Leżakowanie

I n d y w i d u a l n e mycie rąk i zębów po posiłku.

Z b i o r o w e mycie rąk po posiłku. Mycia zębów nie zaobserwowano.

Dzieci ustawiają krzeselka przy swoich leżakach, rozbierają się i ubrania składają na krzeselkach. Jeśli mają na to ochotę, mogą mieć przy sobie „przytulankę”, lalkę lub misia.

Dzieci rozbierają się przy stolikach, tam też kładą swoje ubrania, rzadziej na brzegu leżaka. Czasami (w 3 wypadkach na 9) mogą mieć przy sobie „przytulanki”.

W wyjątkowo ciepłe dni nie muszą spać w piżamach. Nie wymaga się, by miały zamknięte oczy. Gdy dzieci już leżą, nauczycielka włącza płytę lub czyta im bajkę.

Dzieci zawsze śpią w piżamach. Powinny mieć zamknięte oczy (czasem obowiązuje wymóg leżenia na prawym boku).

Nauczycielka budzi śpiące dzieci **i n d y w i d u a l n i e**, w tym czasie włącza cichą muzykę z radia lub płytę.

Nauczycielka budzi śpiące dzieci głośną komendą „Wstajemy”, często połączoną z klaskaniem, skierowaną **d o w s z y s t k i c h** dzieci.

Dzieci indywidualnie idą do ubikacji, powoli ubierają się. Nauczycielka nie ponagla dzieci, zachęca do wzajemnej pomocy przy ubieraniu się, sporadycznie pomaga.

Zdarza się, że na polecenie nauczycielki dzieci wstają w określonej kolejności – najpierw dzieci z I rzędu, potem z II, na końcu z III. Ubieraniu często towarzyszy pośpiech, uzasadniany koniecznością zjedzenia podwieczorku przed pójściem do domu.

7. Sposób korzystania z zabawek i z sali

a) Korzystanie z zabawek

C a ł k o w i t a d o s t ę p n o ś ć zabawek, książek, gier, strojów i rekwizytów do zabaw, skrzyni skarbów, środków plastycznych, instrumentów muzycznych. Wyjątek stanowi adapter, uruchamiany przez nauczycielkę, oraz przedmioty znajdujące się w magazynie (szafa na korytarzu), których analogiczne egzemplarze w dostatecznej ilości znajdują się w sali dostępnej dla dzieci.

D o s t ę p n o ś ć o g r a n i c z o n a. Zawsze dostępne dla dzieci są kartki (mały format) i kredki oraz kosz z klockami. Większość zabawek, gier, książek, instrumentów jest poza zasięgiem rąk dzieci.

b) Korzystanie z sali

Podczas zajęć w punkcie wyjścia preferowany jest dywan. Terenem, na którym odbywa się realizacja zadań i podejmowane są zabawy swobodne, jest cała sala (łącznie z podłogą, parapetem i ścianą pokrytą płytą pilśniową).

Podczas zajęć preferowany jest dywan i stoliki. Podczas zabaw swobodnych do dyspozycji dzieci jest cała sala, choć preferowane są stoliki (gry, rysowanie) i dywan (jeżdżenie wózkiem, samochodem, bieganie).

Dzieci mają możliwość modelowania przestrzeni, wyodrębniania mniejszych jej fragmentów, dzięki znajdującym się w sali parawanom, tkaninom, łatwym do przesuwania skrzyniom.

Dzieci mają ograniczoną możliwość modelowania przestrzeni, gdyż poza stolikami i krzesłkami brak w niej elementów ruchomych.

8. Miejsce nauczycielki w aktywności dzieci

a) Podczas zabaw swobodnych

Nauczycielka:

- uczestniczy, gdy jest zapraszana przez dzieci, lub gdy zauważa, że dzieci mają trudności w zorganizowaniu zabawy,
- podsuwa pomysły rozbudowujące zabawę.

Nauczycielka:

- nie uczestniczy w zabawach swobodnych,
- interweniuje, gdy jest zbyt duży hałas lub gdy zabawa zagraża bezpieczeństwu dzieci.

b) Podczas wykonywania zadań

Nauczycielka:

- udziela wskazówek,
- informuje o błędach,
- pobudza do myślenia zadając pytania,
- podsuwa pomysły modyfikacji czynności,
- interesuje się procesem realizacji zadania.

Nauczycielka:

- wydaje polecenia związane z realizacją zadań, mówi dzieciom co, gdzie i w jaki sposób mają robić,
- wykazuje zainteresowanie wówczas, gdy dziecko zwróci się do niej z prośbą o ocenę czy pomoc (a często tego nie robi, mimo że potrzebuje pomocy),
- ocenia, krytykuje, zawstydza, ośmiesza, rzadziej, stawia za wzór, zachęca do naśladowania, chwali.

c) Prowadzenie rozmów

Swobodna wymiana zdań podczas zajęć (pytają i odpowiadają zarówno nauczycielka, jak i dzieci, choć więcej pytań zadaje nauczycielka).

Podczas zajęć zdecydowaną większość pytań zadaje nauczycielka. Nie zaobserwowano, by dzieci podczas zajęć zadawały pytania dotyczące tematu zajęć.

Częste są rozmowy indywidualne, podejmowane z inicjatywy nauczycielki lub dzieci.

Zdarzają się rozmowy indywidualne z dziećmi, które w przeważającej większości wypadków są inicjowane przez dzieci.

Nauczycielka inicjuje rozmowę z całą grupą, gdy jej problematyka dotyczy całej grupy (np. pomysł na zabawę, sposób rozwiązania konfliktu).

Rozmów z całą grupą nie związanych z zajęciami nie zaobserwowano.

9. Reakcje nauczycielki na zachowanie dezorganizujące pracę w grupie

D u z a t o l e r a n c j a, sytuacje wywołujące reakcje to:

- naruszenie norm ustalonych w grupie (prośba do dzieci o ustosunkowanie się do takiego zachowania),
- dążenie jednego z dzieci do dominacji nad pozostałymi,
- zbyt duży hałas,

N i s k a t o l e r a n c j a, sytuacje wywołujące reakcje to:

- nieprzestrzeganie ustalonych zasad,
- za duży hałas, głośne rozmowy, śmiech,
- zachowania agresywne, zagrażające bezpieczeństwu,
- nie zastosowanie się do polecenia nauczycielki, nieposłuszeństwo,
- nieodpowiednia postawa przy odpowiedzi,

- zachowanie wyraźnie agresywne (rozmowa indywidualna na temat przyczyny i możliwości poprawy, gdy bezskuteczna,
- rozmowa na forum grupy i wspólne ustalenie sposobu postępowania z winowajcą).

Kary:

- informacja o swoich negatywnych odczuciach,
- wyjaśnienie niestosowności zachowania (konsekwencje dla osoby poszkodowanej),
- odsunięcie od zabawy,
- upomnienie,
- nagana na forum grupy,
- klapsy.

- próby zajęcia się czymś innym niż poleciła nauczycielka.

Kary:

- upomnienie,
- skrzyczenie,
- klapsy,
- odsunięcie od zabawy,
- upomnienie na forum grupy, często po nazwisku,
- ośmieszenie na forum grupy,
- podnoszenie i opuszczanie rąk,
- posadzenie na podłogę,
- ustawienie w kącie na baczność,
- klęczenie w kącie,
- wyjście do młodszej grupy lub na korytarz.

Opis ten, którego celem było jak najwierniejsze zilustrowanie rzeczywistych sytuacji, w jakich uczestniczyły nauczycielki i dzieci, nie jest równie szczegółowy w obu typach placówek. Wynika to stąd, że podstawą opisu zachowań typowych w przedszkolu o alternatywnym sposobie pracy była jedna placówka, a zachowania typowe dla przedszkola konwencjonalnego opisywano na podstawie obserwacji prowadzonych w dziewięciu placówkach wybranych w sposób losowy. Tym samym liczba możliwych wariantów zachowania w danej sytuacji w placówkach konwencjonalnych była większa, co starano się uwzględnić w opisie. Przy okazji warto zwrócić uwagę na to, że ta różnorodność sposobów rozwiązań analogicznych sytuacji w placówkach konwencjonalnych ujawniła się głównie w czynnościach przygotowawczych (do zajęć, do posiłku, do leżakowania), natomiast w sposobie prowadzenia zajęć oraz w zachowaniu nauczycielki podczas zabaw swobodnych zaobserwowano w tych placówkach dużo większą jednolitość.

Tym, co łączy oba typy przedszkoli, jest podobna organizacja poszczególnych fragmentów dnia. Jak wspomniano w rozdziale 1.3, rozpoczynając pracę w grupie alternatywnej staraliśmy się traktować ramowy rozkład dnia w sposób bardziej elastyczny niż ma to miejsce w placówkach konwencjonalnych, jednak fakt, że była to tylko jedna grupa w typowym miejskim przedszkolu spowodował, że pory posiłków zdeterminowały czas trwania pozostałych zajęć. Cechą wspólną porównywanych placówek jest także to, że nauczycielki w każdej z nich dość dużą wagę przykładają do treningu podstawowych umiejętności społecznych, takich jak: powitanie i pożegnanie, mycie rąk i życzenie „Smacznego” przed posiłkiem, unikanie zbyt hałaśliwych rozmów i zachowania, które mogłyby przeszkadzać innym. Także w obu typach przedszkoli nauczycielki uczestni-

czą w rozmowach indywidualnych z dziećmi, choć w grupie WSP także one, nie tylko dzieci, są ich inicjatorami, czego w placówce konwencjonalnej nie zaobserwowano. Wspólny dla porównywanych przedszkoli jest także dość bogaty repertuar kar, w przeciwieństwie do nagród, które w obu typach placówek były na tyle sporadyczne, że nie mogły stanowić podstawy do wyodrębnienia ich jako oddzielnej kategorii analizy.

Podstawowa różnica między placówką alternatywną i konwencjonalną, jaką zaobserwowano podczas badań, polega na tym, że w tej pierwszej większość zachowań i komunikatów ma charakter indywidualny, w drugiej zaś – zbiorowy. Przejawia się to m.in. w obserwowaniu dzieci po przyjeździe do przedszkola, w sposobach zapowiadania zakończenia zabaw swobodnych, przygotowaniu do posiłku i kończeniu go, korzystaniu z łazienki, w sposobach zakończenia działania przez dzieci i jego ocenie oraz w sposobie wykorzystania wytworów.

Traktowanie dzieci przez nauczycielki grupy WSP indywidualnie, natomiast postrzeganie grupy jako całości i dążenie do wyrównania jej poziomu w przedszkolu konwencjonalnym przejawia się m.in. w indywidualnych grach i zabawach dydaktycznych organizowanych przez nauczycielkę, w których w placówce konwencjonalnej uczestniczą głównie dzieci przejawiające deficyty w jakiejś dziedzinie aktywności, a w grupie WSP te, które nie są akurat zajęte czymś innym i mają na to ochotę. Innym przejawem odmienności w traktowaniu poszczególnych dzieci i grupy jako całości jest sposób udzielania pomocy przez nauczycielkę. W grupie WSP zachęca ona dziecko do samodzielnych prób, dokonywania ulepszeń i modyfikacji nawet kosztem odejścia od pierwotnego zamiaru, natomiast w placówce konwencjonalnej prosi o pomoc inne dziecko, pomaga sama lub instruuje dziecko, mówiąc mu po kolei co ma zrobić, aby uzyskać zamierzony rezultat.

Nauczycielka w grupie WSP jest bardziej czynna podczas zajęć przez nią organizowanych, zabaw swobodnych dzieci, w których czasami także uczestniczy, oraz w czasie, gdy dzieci przebywają na podwórku; głównie w tych sytuacjach stara się być aktywna, do czego zachęca także swoich wychowanków. Zachowanie nauczycielki w placówce konwencjonalnej ma więcej cech czynności rytualnych. Przejawia się to zwłaszcza w takich sytuacjach, jak przygotowanie: do posiłku, do zajęć oraz do leżakowania i budzenie śpiących dzieci. Bardziej schematyczny w tej placówce jest także sam przebieg zajęć organizowanych przez nauczycielkę. Na ogół rozpoczynają się one pogadanką przechodzącą w rozmowę z dziećmi, prowadzącą do z góry założonego celu, i albo na tym zajęcia się kończą, albo proponuje się dzieciom rysowanie, rzadziej malowanie lub inną formę aktywności plastycznej. Nie zaobserwowano, by nauczycielka różnicowała tematy rysunków czy zadań, spośród których dziecko mogłoby wybrać to, które wzbudziło jego zainteresowanie. Tak właśnie dzieje się najczęściej w grupie WSP, gdzie rodzaj zadania warunkujący sposób wykonania czynności oraz rodzaj potrzebnych środków, materiałów i narzędzi pozostawia się decyzji dziecka, gwarantując mu ich pełną dostępność. W tej grupie jest także kilka reguł

zachowania, którym dziecko powinno się podporządkować ze względu na bezpieczeństwo własne i innych oraz normy przyjęte w grupie. Należą do nich: konieczność ustawiania się w pary przed wyjściem z budynku i w drodze powrotnej, zakaz głośnej zabawy w czasie, gdy inni realizują zadania oraz konieczność porządkowania swojej „działki” przed wyjściem z przedszkola. Jednak większość spraw związanych z higieną osobistą, rodzajem i czasem trwania podjętej aktywności oraz rodzajem kontaktów społecznych pozostawiona jest decyzji dzieci, które w razie wątpliwości, niewiedzy czy niepewności wspomagane są radą nauczycielki, która stara się być blisko nich (nie ma biurka).

Obserwując zachowania nauczycielek w obu placówkach można stwierdzić, że nauczycielka w placówce alternatywnej przeważnie jest w śródzie dzieci, razem z nimi, natomiast nauczycielka w placówce konwencyjnalnej częściej jest dla dzieci czy obok nich niż z nimi.

Podsumowując zaprezentowany tu opis zachowań nauczycielek oraz uzupełniając go analizę można sformułować wniosek, że nauczycielka grupy WSP, dzięki różnorodności ofert i zagwarantowaniu względnej swobody działania, tworzy warunki wspomagające indywidualne szanse rozwojowe małych dzieci, natomiast nauczycielka placówki konwencyjnalnej, przez ujednolicenie oddziaływań w stosunku do całej grupy dzieci, raczej dba o to, aby wszystkie one osiągnęły normę rozwojową przewidzianą dla danego wieku.

W literaturze dość często spotkać można rozmaite typologie opisujące i definiujące rodzaj relacji pomiędzy nauczycielem a dziećmi. Przykładem może tu być opisana już w rozdziale 1.4 propozycja moskiewskiego Zespołu „Szkoła” wyróżniająca model dydaktyczno-dyscyplinarny obcowania nauczyciela i dzieci oraz model zorientowany na osobowość². Celem modelu dydaktyczno-dyscyplinarnego jest wyposażenie dzieci w wiadomości, umiejętności i nawyki, natomiast model zorientowany na osobowość dąży do rozwoju indywidualności dziecka, zapewnienia mu psychicznego bezpieczeństwa, poczucia zaufania do świata. W modelu dydaktyczno-dyscyplinarnym dorosły chce, by dziecko wiernie go naśladowało, co uzyskuje posługując się taktyką przymusu oraz takimi formami obcowania z dzieckiem, jak: pouczenia, wyjaśnienia, zakazy, groźby, wymówki. W modelu zorientowanym na osobowość główną troską dorosłego jest pomoc w rozwoju osobowości dzieci; wiadomości, umiejętności i nawyki nie są rozpatrywane jako cel, lecz jako środek pełnowartościowego rozwoju osobowości. Preferowaną taktyką obcowania dorosłego z dzieckiem jest współpraca, której podstawą jest rozumienie dziecka przez dorosłego oraz uznanie i aprobata jego skłonności, uczuć i emocji.

D. Barnes³, charakteryzując dwa wyróżnione przez siebie modele – nauczycieli nastawionych na przekazywanie wiedzy i nastawionych na jej interpretację

² O zasadniczą odnowę edukacji. Z warsztatu radzieckiego Zespołu „Szkoła”, „Społeczeństwo, Wieś, Młodzież”, 1989, s. 54–55.

³ J. S. Bruner, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, Warszawa 1971.

– nawiązuje do poglądów J. Brunera, który wyróżnił nauczanie w t r y b i e o z n a j m u j ą c y m oraz nauczanie w t r y b i e h i p o t e t y c z n y m. W pierwszym z nich decyzje dotyczące sposobu, tempa i stylu przekazywania wiedzy podejmuje nauczyciel jako wykładowca, uczeń jest tylko słuchaczem, koncentruje uwagę na słowach, nie zdając sobie sprawy z alternatywnych możliwości wyboru dotyczących wewnętrznej struktury docierających do niego informacji. W trybie hipotetycznym pozycja nauczyciela i ucznia względem przetwarzanego materiału polega w większym stopniu na współpracy. Uczeń zdaje sobie sprawę z możliwych alternatyw, bywa, że sam uczestniczy w ich formułowaniu; może także oceniać informacje i kwestionować je w miarę jak do niego docierają.

Prezentując własne stanowisko dotyczące omawianej kwestii, czyli relacji między nauczycielem i uczniami w sytuacji nauczania szkolnego, Barnes rozróżnia nauczycieli nastawionych na przekazywanie wiedzy o rzeczywistości i tych, którzy dążą do jej interpretowania. Nauczyciel zorientowany na p r z e k a z y w a n i e w i e d z y ogranicza udział uczniów w procesie nauczania do biernej recepcji treści. Sporo miejsca w jego kontaktach z uczniami zajmuje ocenianie ich osiągnięć, które dokonywane jest poprzez porównanie z wymaganiami nauczyciela. Powoduje to, że aktywność uczniów polega raczej na „pokazywaniu się”, prezentowaniu innym takiego obrazu samego siebie, jaki chcieliby, aby był przez innych odebrany, niż na dzieleniu się nie zawsze pewną i ugruntowaną wiedzą. „Jeśli nauczyciel kładzie nacisk na funkcję oceniania kosztem funkcji odpowiadania, to będzie w ten sposób nakłaniał swych uczniów do wykonywania zadań w sposób powierzchownie poprawny, a nie do podejmowania starań o powiązanie nowej wiedzy z dawną”⁴. Na zajęciach u takiego nauczyciela uczniowie chętniej będą prezentowali wypowiedź w formie ostatecznej, stanowiącej formalną, dopracowaną prezentację, która ma na celu zyskanie aprobaty nauczyciela, niż w formie hipotetycznej.

Inne będą preferencje nauczyciela zorientowanego na i n t e r p r e t a c j ę w i e d z y. Będzie on skoncentrowany na zrozumieniu znaczenia, jakie uczeń nadaje poszczególnym fragmentom wiedzy, stąd odpowiadanie na pytania i wątpliwości ucznia będzie dla niego ważniejsze niż ocenianie. Nauczyciel, w którego klasie „dzielenie się” dominuje nad „pokazywaniem się”, będzie tworzył warunki i zachęcał uczniów do tego, by starali się formułować samodzielne wypowiedzi, dzieląc się w ten sposób z innymi posiadaną wiedzą. Jest on zwolennikiem poglądu, że formułując wiedzę samemu, uzyskuje się dostęp do zasad, na których jest ona oparta; na takim uchwyceniu zasad polega różnica między zrozumieniem a uczeniem się mechanicznym. Dominująca funkcja mowy, tak jak ją pojmuje nauczyciel nastawiony na interpretację, to funkcja eksploracyjna, w której wypowiedzi improwizowane, nowe nieoczekiwane skojarzenia i zwroty są bardziej cenione niż z góry zaplanowane.

⁴ D. B a r n e s, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988, s. 137.

Wart przytoczenia jest także podział zaproponowany przez A. Brzezińską⁵, która sposób pracy nauczyciela z dziećmi uzależnia od „wyznawanej” przez niego orientacji – „na program” lub „na dziecko”.

Punktem wyjścia o r i e n t a c j i n a p r o g r a m jest poznanie mocnych i słabych stron dziecka po to, aby stosownie do dokonanej diagnozy podjąć działania zmierzające do osiągnięcia celów przewidzianych w programie. Głównym narzędziem pracy nauczyciela jest program wychowania przekształcony w roczne, miesięczne i tygodniowe plany pracy, w których określa się rodzaj zajęć, ich cel, środki i nierzadko ich planowany przebieg. Praca nauczyciela koncentruje się na tym, by w kolejnych dniach i tygodniach stopniowo realizować zadania przewidziane dla danej grupy wiekowej we wszystkich dziedzinach wychowania. Dzień w przedszkolu jest ściśle podzielony na odcinki czasu odpowiadające poszczególnym typom zajęć, ciekawość i dociekliwość dzieci stanowią przeszkodę w sprawnym realizowaniu programu, są więc tłumione. Głównym środkiem, motywującym dzieci do podjęcia zaplanowanych przez nauczyciela form aktywności, jest rozbudowany system zewnętrznych nagród i kar. W kontaktach nauczyciela z dziećmi dominują takie formy, jak: nakazywanie, wydawanie poleceń, demonstrowanie wzorów, zachęcanie do powtarzania, naśladowania, a więc do ćwiczenia określonych sprawności. Jest to konsekwencją wyraźnego rozgraniczenia zabawy, podczas której pozostawia się dzieciom prawie całkowitą swobodę, i zajęć, podczas których aktywność dzieci jest ściśle kierowana.

Nauczyciel o r i e n t a c j i n a d z i e c k o dąży przede wszystkim do poznania mocnych stron dziecka po to, by dowiedzieć się, która ze sfer jego działalności daje największe szanse powodzenia, umożliwia poszerzanie jej zakresu i podnoszenie stopnia trudności. Znajomość słabych stron wskazuje na obszary wymagające ochrony i szczególnej delikatności ze strony nauczyciela. Program wychowania traktuje nauczyciel zorientowany na dziecko jako wskazówki dla siebie, jako narzędzie, dzięki któremu może zastanowić się i odpowiedzieć sobie na pytanie, czy, jak dalece i z jakiego powodu aktywność, jaką przejawiają dzieci w jego grupie, różni się od założeń przewidzianych w programie. System zewnętrznych nagród i kar jest ograniczony do minimum na rzecz apelowania do rozsądku i sumienia dziecka, wspólnego szukania sposobu korzystnego rozwiązania zaistniałej sytuacji. Dzieciom pozostawiony jest dość duży zakres swobody zarówno na zajęciach, jak i podczas zabaw, a sposobem na motywowanie ich do podjęcia aktywności jest raczej zachęcanie, inspirowanie, podsuwanie pomysłów niż nakazywanie wykonania czegoś w określony sposób.

Uogólniając ten przegląd stanowisk trzeba podkreślić, że są to ujęcia modelowe, eksponujące cechy charakterystyczne opisywanych modeli. Każda z prezentowanych propozycji teoretycznych operuje modelami usytuowanymi na

⁵ A. B r z e z i ń s k a, *Warunki rozwoju twórczej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym*, maszynopis dostępny w Instytucie Socjologii UW.

krańcowych punktach skali, pomiędzy którymi mieści się szeroka gama wariantów pośrednich, z przewagą właściwości typowych dla modelu z lewego lub z prawego krańca skali.

Nawiązując do opisu życia społecznego w placówkach o odmiennym sposobie pracy, który sporządzony został na podstawie obserwacji w grupach 6-latków, można przyjąć, że uzyskany obraz jest rezultatem wypracowanego w ciągu 3 lat wspólnego przebywania, względnie stałego stylu wzajemnych kontaktów między nauczycielką i dziećmi. Porównując opis interakcji społecznych w przedszkolu o alternatywnym i o konwencjonalnym sposobie pracy z opisanymi w literaturze modelami można zauważyć, że placówka o charakterze konwencjonalnym wykazuje większą zbieżność z modelem dydaktyczno-dyscyplinarnym, charakterystycznym dla nauczyciela zorientowanego na program, preferującego nauczanie w trybie oznajmującym i stawiającego sobie za cel przekazywanie wiedzy. Natomiast w placówce WSP odnotować można więcej przejawów zbieżnych z modelem zorientowanym na dziecko i jego osobowość, cechującym nauczyciela, będącego zwolennikiem nauczania w trybie hipotetycznym, dla którego ważniejsza od przekazywania wiedzy jest pomoc w interpretowaniu wiedzy ucznia.

W dalszej części pracy zostaną zaprezentowane wyniki badań stanowiących uzupełnienie opisu stylu wzajemnych kontaktów między nauczycielką i dziećmi w obu typach placówek, a zarazem informujących o skuteczności każdego z nich.

Treścią kolejnych rozdziałów będzie analiza i interpretacja wyników badań, których celem było ustalenie poziomu kompetencji edukacyjnych tych dzieci z grupy WSP i z grupy K (zob. rozdz. 2.4). Sformułowanie „kompetencje edukacyjne” zostało tu użyte w odniesieniu do tych właściwości (dyspozycji, umiejętności) dzieci 6-letnich, które stanowią rezultat 3-letniej pracy z nimi, a jednocześnie warunkują poziom i zakres ich uczestnictwa w dalszych etapach procesu edukacyjnego. Znaczenie, jakie nadajemy tym właśnie dyspozycjom, wiąże się z traktowaniem przez nas działalności edukacyjnej jako procesu wspomagania wybranych, koniecznych dla pomyślnego radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych i ważnych z punktu widzenia rozwoju osobowości dziecka, kierunków jej naturalnego rozwoju. W odniesieniu do dzieci młodszych za szczególnie ważne uznaliśmy te, które zapoczątkowują proces kształtowania się poczucia podmiotowości dziecka poprzez doświadczanie możliwości sprawstwa, uwewnętrznianie obiektu kontroli, przejmowanie odpowiedzialności w sytuacjach wyboru, nabywanie odporności w stosunku do przeszkód i pokus, przekonywanie się o indywidualnych możliwościach wpływu na zdarzenia.

Interesujące nas wyniki badań, stanowiące podstawę do wnioskowania o kompetencjach edukacyjnych dzieci z obu grup, są rezultatem pomiarów dokonanych przy użyciu dwóch różnych, uzupełniających się metod badawczych (zob. rozdz. 2.4). Jedną z nich była obserwacja, w której interesowano się przejawami konkretnych zachowań, jakie dzieci podejmowały w naturalnych, co-

dziennych sytuacjach życia przedszkolnego, drugą zaś – badania o charakterze quasi-eksperymentu, dzięki którym można było uzyskać bardziej konkretne i jednoznaczne informacje niż te, które odnotowano prowadząc obserwacje.

W odniesieniu do większości zagadnień zakres spraw badanych każdą z metod był zbliżony, co pozwoliło traktować je jako źródła informacji wzajemnie uzupełniające się. Umożliwiło to połączenie ich ze sobą i z zagadnieniami pokrewnymi oraz utworzenie w ten sposób czterech odrębnych grup tematycznych, składających się na kolejne rozdziały informujące o poziomie kompetencji edukacyjnych badanych przedszkolaków. Wyniki przeprowadzonych badań zostały zamieszczone w tabelach, w których oprócz liczb bezwzględnych podano także wartości procentowe (lub proporcje wówczas, gdy ogólna liczebność była mniejsza niż 15), co umożliwiło porównanie wyników uzyskanych przez dzieci z obu grup. Tam, gdzie liczebność była wystarczająco duża, obliczono wartość χ^2 w celu stwierdzenia, czy zależności między analizowanymi zmiennymi są statystycznie istotne. W tabelach zawierających wyniki uzyskane przez poszczególne dzieci w każdej z grup zastosowano test t różnicy między średnimi. Obliczone wartości testów statystycznych zamieszczono pod tabelami, podając, w razie stwierdzenia zależności statystycznie istotnych, przyjęty poziom istotności.

Rozdział 4

Formy zachowania nauczyciela i dziecka na terenie przedszkola

Obserwując zachowania nauczycielek i dzieci na terenie przedszkola, skupiono się przede wszystkim na tych zachowaniach nauczycielek, które składały się na zespół warunków tworzących okoliczności zewnętrzne działania dzieci. Tak więc w tej grupie zagadnień rozpatrywano: przejawy interakcji nauczyciel–dziecko w toku całodziennego pobytu w przedszkolu, formy aktywności nauczyciela i dzieci podczas zajęć, reakcje nauczyciela na trudności przejawiane przez dzieci oraz poziom organizacji dziecięcych zabaw.

1. Interakcje nauczyciel–dziecko

Obserwacja przejawów interakcji nauczyciel–dziecko w trakcie codziennych czynności podejmowanych podczas pobytu w przedszkolu stanowiła punkt wyjścia pomiaru poziomu aktywności poznawczej dzieci¹. Uznano bowiem, iż rodzaj komunikatów i reakcji niewerbalnych nauczyciela, jakie można zaobserwować w jego codziennych kontaktach z dziećmi, stanowi zespół warunków, które w istotny sposób przyczyniają się do rozwoju procesów poznawczych dzieci, przejawiających się m.in. w ich wypowiedziach. Analizę interakcji nauczyciel–dziecko przeprowadzono z punktu widzenia sposobu inicjowania kontaktu, rodzaju komunikatów nauczyciela oraz wypowiedzi dzieci.

Tabela 1. Rodzaje interakcji nauczyciel–dziecko

Rodzaj interakcji	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Werbalny	148	95	114	97
Niewerbalny	7	5	3	3
Razem	155	100	117	100

$$\chi^2 = 0,7174, \quad d_f = 1$$

¹ B. D z i u r z y ń s k a, *Styl pedagogiczny a aktywność poznawcza dzieci 6-letnich*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW r., Wrocław 1988; zob. też: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań 1994.

Większą liczbę interakcji zaobserwowano w grupie WSP, choć stosunek komunikatów werbalnych do niewerbalnych jest w obu grupach zbliżony. Ujawnia on zdecydowaną preferencję obu nauczycielek do porozumiewania się z dziećmi za pośrednictwem słowa. Większa liczba interakcji między nauczycielką i dziećmi w grupie WSP może świadczyć o tym, że wykorzystuje ona różne sytuacje do okazania dzieciom swojego zainteresowania, zarówno przez inicjowanie rozmowy z nimi, jak też podtrzymywanie kontaktu zapoczątkowanego przez dzieci. Zgodnie z zaleceniem F. P. Torrance'a², dotyczącym wspomagania twórczego myślenia, jest ona wrażliwa na wszelkie nowe idee wychodzące od dzieci i zarówno słowem, jak gestem i mimiką okazuje, że je ceni. Taka postawa nauczycielki sprzyja wytworzeniu się w grupie klimatu emocjonalnego korzystnego dla pobudzania aktywności małych dzieci, przejawiającego się w nawiązywaniu bliskich więzi zaspokajających dziecięce potrzeby akceptacji i poczucia bezpieczeństwa.

Pomimo niewielkich różnic między grupami można zauważyć, że o ile w zakresie komunikatów werbalnych częstotliwość ich występowania jest w obu grupach zbliżona, to komunikaty niewerbalne stwierdzano dwa razy częściej w grupie WSP. Jest to o tyle istotne, że jak wykazują badania³, komunikaty niewerbalne wywierają większy wpływ na odbiorcę, szczególnie w zakresie jego postaw i emocji, niż komunikaty werbalne. Jeśli oba typy komunikatów wchodzi ze sobą w konflikt, zawartość werbalna zostaje w zasadzie pomijana. Jako wyjaśnienie tych prawidłowości wskazuje się na wrodzoną bazę biologiczną komunikatów niewerbalnych, która wywołuje natychmiastową i silną reakcję emocjonalną. Tym tłumaczy się dominujący udział przekazów niewerbalnych w kształtowaniu postaw interpersonalnych, podczas gdy komunikaty werbalne służą przede wszystkim przenoszeniu informacji.

Tabela 2. Wypowiedzi nauczyciela i dzieci inicjujące kontakt

Podmiot wypowiedzi	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Nauczyciel	148	70	114	77
Dzieci	63	30	34	23
Razem	211	100	148	100

$$\chi^2 = 2,091, \quad df = 1$$

W obu grupach osobą, do której należała inicjatywa kontaktu, częściej była nauczycielka. Różnica między grupami dotyczy ogólnej liczby wypowiedzi inicjujących kontakt, których więcej było w grupie WSP. Także liczba wypowiedzi

² Podają za: Z. Pietrasinski, *Zdolności*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1976, s. 760–762.

³ M. Argye, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991, s. 54–55.

dzieci z grupy WSP odnotowanych podczas obserwacji prawie dwukrotnie przekraczała liczbę wypowiedzi ich rówieśników z grupy K. Biorąc pod uwagę różnice (średnie) w liczebności obu grup (WSP – 14, K – 22) można zauważyć, że liczba kontaktów zainicjowanych przez każde z dzieci w grupie WSP wynosiła średnio 4,5, a w grupie K tylko 1,5.

Można przypuszczać, że aktywność dzieci jest odzwierciedleniem stopnia aktywności nauczycielek obu grup. Większa liczba dzieci inicjujących kontakt w grupie WSP może być efektem wielu drobnych sytuacji, aranżowanych przez nauczycielkę, zmierzających do wytworzenia atmosfery otwartości i przyjacielskich relacji łączących członków grupy, stanowiących warunki sprzyjające komunikacji.

W zachowaniu małych dzieci spore znaczenie ma element naśladownictwa, w którym prawdopodobieństwo odtwarzania przez dziecko zachowań osoby pełniącej funkcję modelu uzależnione jest m. in. od ważności tej osoby dla obserwatora oraz rodzaju łączących ich więzi⁴. Prawdopodobnie więc zwiększone zainteresowanie sprawami dzieci, jakie przejawia nauczycielka grupy WSP, powoduje, że wzrasta liczba pozytywnych relacji łączących ją z wychowankami, co znajduje odzwierciedlenie w większej liczbie wypowiedzi dzieci inicjujących kontakt z nauczycielką w porównaniu z grupą K. Przyczyną większej bierności dzieci z grupy K może być również usytuowanie nauczycielki w tej grupie – siedząc przeważnie przy biurku skutecznie izoluje się od dzieci. Natomiast brak tak wydzielonego terytorium w grupie WSP nie stwarza dzieciom dodatkowych barier psychologicznych w nawiązywaniu kontaktów z nauczycielką.

Analiza wypowiedzi nauczycielek poprzedzona została ich wstępną kategoryzacją, dokonaną ze względu na powszechność występowania określonych form komunikatów. Wśród tych, które pojawiały się najczęściej, wyodrębniono: pytania, oznajmienia i nakazy. Ilustruje to tabela 3.

Tabela 3. Dominujące rodzaje komunikatów nauczyciela

Rodzaj komunikatu	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Pytania	76	51	24	21
Oznajmienia	19	13	19	17
Nakazy	53	36	71	62
Razem	148	100	114	100

$$\chi^2 = 25,673, df = 2, p < 0,01^*$$

* W przypadku zależności statystycznie istotnych podano poziom istotności p .

⁴ K. K o n a r z e w s k i, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s. 114.

Poszczególne wiersze tabeli wskazują w kolejności na najbardziej pożądane typy komunikatów nauczyciela, a mianowicie: pytania (mają one największe znaczenie w stymulowaniu rozwoju dziecka), oznajmienia (dostarczające podstawowych informacji o faktach oraz uzupełniające wiedzę samodzielnie zdobytą przez dziecko) i nakazy (najmniej kształcące, choć niezbędne w komunikacji nauczyciel–uczeń). Zróznicowanie wypowiedzi nauczycielek obu grup jest statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$.

W obu grupach najmniej było oznajmień – po 19, co stanowiło 13% wszystkich wypowiedzi nauczycielki w grupie WSP i 17% w grupie K. Wartość ta wydaje się stanowić niezbędne minimum informacji, których przyswojenie jest warunkiem rozwoju samodzielnej aktywności poznawczej dzieci.

Znaczne różnice między grupami dotyczą takich kategorii, jak pytania i nakazy. Pytania dominują nad pozostałymi typami wypowiedzi nauczycielki grupy WSP. Spory odsetek jej wypowiedzi stanowią nakazy i wchodzące w ich skład łagodniejsze formy skłaniające dzieci do działania, takie jak propozycje, prośby, polecenia. Z kolei w wypowiedziach nauczycielki grupy K pytania uzyskują tylko nieznaczną przewagę nad oznajmieniami (stosunek 1,2:1), natomiast zdecydowanie dominują nakazy.

Komunikaty opisane w tabeli 3 odnotowywane były w czasie całodziennego pobytu dzieci w przedszkolu, a nie tylko w czasie zajęć. Dominacja pytań w wypowiedziach nauczycielki grupy WSP świadczy o inspirującym charakterze jej kontaktów z dziećmi. Analiza arkuszy obserwacji umożliwia odtworzenie sytuacji, w których pytania zadawane przez nauczycielkę prowokowały dzieci do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi. Były nimi podejmowane przez dzieci działania o charakterze zabawowym, do których zapraszana była nauczycielka, rozmowy prowadzone podczas wspólnych posiłków, w trakcie ubierania się dzieci, pełnienia przez nie dyżurów, a także sytuacje konfliktowe między dziećmi, w których nauczycielka, starając się uniknąć roli arbitra, pytaniami skłaniała je do zastanowienia się nad wyborem satysfakcjonującego rozwiązania.

Odmierna sytuacja miała miejsce w grupie K, w której zdecydowanie dominowały nakazy nauczycielki. To ona najczęściej występowała w roli osoby rozstrzygającej spory, ustalała reguły życia społecznego grupy, decydowała o formach aktywności dzieci, w poważnym stopniu ograniczając ich samodzielność.

Kolejne trzy tabele pozwalają na bardziej szczegółową analizę każdego z wyróżnionych typów komunikatów.

Na podstawie tabeli 3a można stwierdzić, że w czasie, kiedy prowadzone były obserwacje, nauczycielka grupy WSP zadała przeszło trzy razy więcej pytań niż nauczycielka grupy K. Różnice dotyczące rodzajów pytań formułowanych przez nauczycielki obu grup są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,01$.

W obu grupach dominujące okazały się pytania informacyjne zamknięte. W grupie K stanowiły one przeszło połowę wszystkich pytań. Analizując rodzaje pytań zadawanych przez obie nauczycielki można stwierdzić, że w grupie WSP były one bardziej zróżnicowane. Ponadto w tej grupie każdy rodzaj pytań poja-

Tabela 3a. Klasyfikacja pytań w wypowiedziach nauczyciela

Rodzaje pytań	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Otwarte problemowe	8	11	0	0
Stymulujące działanie	15	20	0	0
Propozycje	8	11	0	0
Pytania o przyczynę postępowania	5	6	1	4
Nawiązujące rozmowę	8	11	1	4
Dyscyplinujące	10	13	9	38
Informacyjne zamknięte	22	28	13	54
Razem	76	100	24	100

$$\chi^2 = 19,789, \quad df = 6, \quad p < 0,01$$

wiał się z podobną częstotliwością, poza – szczególnie korzystnymi z punktu widzenia rozwoju dziecka – pytaniami stymulującymi działanie i, wymienionymi już, pytaniami informacyjnymi, które dominowały.

Repertuar pytań nauczycielki grupy K był ubogi. Oprócz zdecydowanej przewagi pytań informacyjnych zamkniętych (typu: kto? co? jak? gdzie?) niepokoi spory odsetek pytań dyscyplinujących i zupełny brak pytań problemowych, stymulujących działanie oraz pytań-propozycji, umożliwiających dzieciom zajęcie aktywnej postawy w organizowanych przez nauczycielkę sytuacjach.

Tabela 3b. Klasyfikacja wypowiedzi oznajmujących nauczyciela

Rodzaj wypowiedzi	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Wzbogacenie wiedzy	3	16	1	5
Umowa	2	10	0	0
Pochwała	6	32	5	26
Żart	3	16	0	0
Informacja porządkowa	5	26	7	37
Uwaga negatywna	0	0	2	10
Kara, nagana	0	0	4	22
Razem	19	100	19	100

$$\chi^2 = 12,424, \quad df = 6$$

Mimo iż wypowiedzi oznajmujące są kategorią najrzadziej pojawiającą się w wypowiedziach obu nauczycielek, jednak i tu zaznaczają się różnice, choć nie są one statystycznie istotne. W grupie K przewagę uzyskały trzy rodzaje wypowiedzi oznajmujących: informacje porządkowe, pochwały i nagany, co pośrednio wskazuje na sprawy, jakie nauczycielka tej grupy uznaje za pierwszoplanowe.

Również w komunikatach nauczycielki grupy WSP dominują pochwały i informacje porządkowe, lecz stosunkowo często pojawiają się także informacje,

mające na celu wzbogacenie wiedzy dziecka, i żart, rozładowujący napięcie i wprowadzający bardziej swobodną atmosferę, nieobecny w wypowiedziach nauczycielki z grupy K.

Tabela 3c. Klasyfikacja nakazów w wypowiedziach nauczyciela

Rodzaje nakazów	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Propozycja	2	4	0	0
Przypomnienie umowy	6	11	0	0
Polecenie-zadanie	10	19	0	0
Polecenie-zaproszenie	1	2	0	0
Prośba	6	11	3	4
Polecenie porządkowe	26	49	59	83
Groźba	2	4	9	13
Razem	53	100	71	100

$$\chi^2 = 35,399, \quad df = 6, \quad p < 0,001$$

Gdyby w tabeli 3c zamieścić wyłącznie dane dotyczące grupy K, składałaby się ona tylko z trzech ostatnich rubryk, gdyż tylko takie nakazy (prośby, polecenia porządkowe i groźby) przekazywała dzieciom nauczycielka tej grupy. Wśród nakazów nauczycielki grupy K zdecydowanie dominują polecenia porządkowe, stanowiąc znaczny odsetek jej wypowiedzi.

W grupie WSP wypowiedzi nauczycielki, które określić można jako nakazy, są bardziej zróżnicowane. Oprócz, stanowiących prawie połowę tego rodzaju komunikatów, poleceń porządkowych (które występują jednak dwa razy rzadziej niż w grupie K), stosunkowo często nauczycielka formułowała polecenia jako zadania, przypomnienia wzajemnych umów, a także prośby kierowane do dzieci. Zaobserwowane różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$.

Z analizy danych zawartych w tabelach 3 oraz w 3a–3c widać, że nauczycielki obu grup w odmienny sposób uczestniczą w aktywności swoich wychowanków. W wypowiedziach nauczycielki grupy WSP dominują pytania, co może świadczyć o tym, iż docenia ona znaczenie tej formy komunikatu we wspomaganiu rozwoju poznawczego małych dzieci. Uważa się, że właśnie pytania są czynnikiem decydującym o skuteczności procesu edukacyjnego, nieodzownym we wszystkich jego fazach⁵. Przewaga pytań nad oznajmieniami i nakazami u nauczycielki grupy WSP pozwala widzieć ją jako osobę aktywizującą swoich wychowanków, starającą się zaciekać ich, skłonić do poszukiwania odpowiedzi na własną rękę. Z repertuaru pytań można wnioskować, że oprócz odpowiedzi

⁵ Wiele cennych informacji na ten temat zawiera praca M. K a r w o w s k i e j - S t r u c z y k, *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1982, szczególnie roz-

jednoznacznych na pytania informacyjne zamknięte, nauczycielka oczekuje od dzieci także innych reakcji. Stymulując działanie, podając własne propozycje, formułując pytania otwarte spodziewa się zapewne, że staną się one inspiracją do podjęcia przez dzieci aktywności, której efektem będzie wiele różnorodnych rozwiązań. Jest to jednocześnie sposób na realizację zasady indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych, która przejawia się także w większym zróżnicowaniu wypowiedzi nauczycielki grupy WSP. Uwidacznia się ona nie tylko w pytaniach, ale także w oznajmieniach i nakazach formułowanych pod adresem dzieci.

Sporo pochwał, wypowiedzi wzbogacających wiedzę dziecka, żartów i brak uwag negatywnych świadczy o przyjaznej atmosferze panującej w grupie WSP. Ten korzystny klimat emocjonalny oraz urozmaicony repertuar komunikatów respektujących zasadę indywidualizacji tworzą okoliczności sprzyjające dokonywaniu przez dziecko wyboru takiego sposobu działania, który odpowiada jego aktualnemu poziomowi motywacji, uwzględnia stopień jego zainteresowania tematem i wolę zaangażowania się w jego realizację. Taki sposób uczestniczenia nauczyciela w aktywności dzieci można określić jako współdziałanie zorientowane na wspieranie szans rozwojowych wychowanków. Bliski jest on charakterystyce stylu oddziaływania pedagogicznego, który w literaturze nazywa się stylem demokratycznym⁶.

Analiza komunikatów nauczycielki grupy K ujawnia, iż w jej wypowiedziach przeważają nakazy. Zdominowanie edukacji tą formą komunikatu kryje w sobie niebezpieczeństwo ograniczania samodzielności dzieci, a w dalszej perspektywie zahamowania ich możliwości rozwojowych w sferze poznawczej. Rozwój tej sfery wymaga bowiem, zdaniem M. Tyszkowej, poczucia „bycia wolnym”, doświadczenia swobody poszukiwań, braku skrępowania zewnętrznymi zakazami i nakazami, przyzwolenia na samodzielność i osobiste zaangażowanie ukierunkowujące aktywność⁷.

Przyglądając się wypowiedziom nauczycielki grupy K można odnieść wrażenie, że samodzielność dzieci jest w tej grupie zagrożona. Wskazuje na to przewaga nakazów nad pozostałymi komunikatami nauczycielki, niepokojąco wiele pytań dyscyplinujących, informacje o charakterze oceniającym, polecenia porządkowe oraz groźby. Dominacja tego typu komunikatów w wypowiedziach nauczycielki powoduje, że jawi się ona jako osoba decydująca o formach i zakresie aktywności dzieci. Fakt, że ani razu nie odnotowano wypowiedzi w formie żartu czy umowy (norma w postaci dostosowanej do poziomu rozwoju dziecka), może świadczyć o tym, że nauczycielka zachowywała dystans w stosunku do dzieci, czego efektem była sztywna, oficjalna atmosfera, nie sprzyjająca naturalnemu wyzwalaniu się dziecięcej aktywności. Wypowiedzi nauczycielki grupy K wskazują, że poświęcała ona sporo uwagi temu, by utrzymać dzieci w ryzach posłuszeństwa i dyscypliny, także umysłowej, opierającej się na odtwarzaniu

⁶ A. J a n o w s k i, *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Warszawa 1971, s. 103.

⁷ M. T y s z k o w a, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 49.

zapamiętanych faktów, do czego przyczyniają się również pytania zamknięte, które zdecydowanie dominują w tej grupie (por. tab. 6).

Prawdopodobną przyczyną takiego postępowania jest duża liczebność grupy, która powoduje, że trudno jest nauczycielce utrzymać porządek i dyscyplinę, dające poczucie panowania nad grupą. Jest to konieczne, aby w odpowiednim czasie i rytmie zrealizować treści programowe przewidziane dla danej grupy przedszkolnej, co w tradycyjnym podejściu stanowi podstawowe kryterium oceny pracy nauczycielki przedszkola. Tym zapewne można tłumaczyć fakt, że wśród pytań przewagę uzyskują pytania dyscyplinujące, natomiast oznajmienia pojawiają się wówczas, gdy zachodzi potrzeba dokonania oceny postępowania (pozytywnej – pochwała, negatywnej – kara, uwaga negatywna) lub przekazania informacji porządkowej. Charakterystyczna dla nauczycielki grupy K jest nieobecność w jej wypowiedziach takich komunikatów o charakterze nakazów, jak: propozycja, przypomnienie umowy, polecenie-zadanie czy polecenie-zaproszenie. Formy te, mimo że ich znaczenia we wspomaganiu rozwoju dziecka nie sposób nie docenić – uczą bowiem współpracy, zrozumienia, szacunku dla partnera – często dezorganizują zaplanowany przebieg zajęć i wydłużają je ponad przewidziane normy. Było to zapewne jednym z powodów nie zaobserwowania ich w grupie K.

Na jeszcze jedną cechę różniącą obie grupy warto zwrócić uwagę. Jest nią mniejsze zróżnicowanie komunikatów w obrębie każdej z wyróżnionych kategorii w grupie K. Dominacja komunikatów jednego typu może prowadzić (w skrajnych przypadkach) do wygaszenia reakcji⁸ na ten właśnie rodzaj bodźca, co spowodowane będzie ich spowszechnieniem i, w konsekwencji, znużeniem nimi dziecka. Niebezpieczeństwo takie istnieje w grupie K.

Podsumowując analizę wypowiedzi, jakie odnotowano w grupie K, zauważyć można, że zarówno ich rodzaj, jak i wzajemne relacje wykazują sporo podobieństw z tymi, które charakterystyczne są dla stylu określonego w literaturze mianem stylu autokratycznego⁹.

Pewną sugestią co do kierunku interpretacji zachowania nauczycielek znaleźć można także w badaniach opisywanych przez D. Barnes¹⁰. Ponieważ analogia dotyczy rodzaju wypowiedzi nauczycielek, być może warunkują je także podobne przyczyny. Wstępem do badań, jakie relacjonuje D. Barnes, było przyjęcie założenia, iż to, co robią nauczyciele, w wielu wypadkach można powiązać z ich pozycją w szkole i w systemie oświatowym jako całości. Badania prowadzone w przedszkolach długotrwałego pobytu wykazały istnienie związku między strukturą organizacyjną przedszkoli a tym, jaka część procesów porozumiewania się między nauczycielami a dziećmi poświęcona była wypowiedziom informacyjnym, w odróżnieniu od komunikatów związanych z kierowaniem i nadzorem. Okazało się, że w przedszkolach, w których przełożona kierowała swym perso-

⁸ K. K o n a r z e w s k i, *op. cit.*, s. 85.

⁹ A. J a n o w s k i, *op. cit.*, s. 103.

¹⁰ D. B a r n e s, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988.

nelem w sposób surowy, stosunkowo niewiele wypowiedzi dotyczyło spraw interesujących dla dzieci.

Wyjaśniając ten fakt B. Tizard, koordynator badań, sugeruje, że

kiedy wychowawczynie miały niewielką autonomię, troszczyły się przede wszystkim o utrzymanie porządku wśród swych podopiecznych kosztem normalnych rozmów. Kiedy jednak wychowawczynie miały poczucie, że jest w pełni odpowiedzialna za powierzone jej dzieci, skłonna była z nimi rozmawiać, zamiast posługiwać się mową jedynie w celu kierowania nimi¹¹.

Nawiązując do wyników obserwacji przeprowadzonych w porównywanym przedszkolach i uwzględniając powyższą interpretację można przyjąć hipotetyczne założenie, że różnice w sposobach porozumiewania się nauczycielek z dziećmi mają swe źródło w ich odmiennej sytuacji psychologicznej. Być może mniejsze skrepowanie nauczycielki grupy WSP przepisami roli, czyli większa swoboda w interpretowaniu zadań edukacji, większa elastyczność w doborze i układzie treści edukacyjnych, mniej dyrektyw dotyczących czasu i sposobu prowadzenia zajęć spowodowały, że miała ona większe poczucie wpływu na przebieg i rezultaty swojej pracy. Dzięki temu zyskiwała większą autonomię, ale i większą odpowiedzialność za wspieranie możliwości rozwojowych swoich wychowanków, co pozwalało jej być z nimi na co dzień i prowadzić rozmowy w sposób naturalny, niewymuszony koniecznością kierowania nimi w celu osiągnięcia z góry założonych celów.

Dotychczas przedstawione tabele dotyczące przejawów interakcji nauczyciel-dziecko konstruowane były na podstawie wypowiedzi nauczycielek. Kolejna zawierać będzie uszczegółowienie rodzajów wypowiedzi dzieci inicjujących kontakt z nauczycielką.

Tabela 4. Dominujący rodzaj wypowiedzi dzieci

Rodzaj wypowiedzi	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Pytanie otwarte, poszukujące	4	6	1	3
Informacja jako rozpoczęcie rozmowy	8	12	0	0
Prośba o włączenie się nauczycielki do zabawy	4	8	0	0
Pytanie nauczycielki o zdanie, sąd, ocenę	1	2	0	0
Prośba o umożliwienie nowej formy zabawy	5	8	5	15
Informacja jako środek do uzyskania aprobaty	15	24	15	44
Pytanie informacyjne, porządkujące	14	22	5	15
Prośba o pomoc, np. o zawiązanie sznurowadła	5	8	2	6
Skarga	7	10	6	17
Razem	63	100	34	100

$$\chi^2 = 12,91, \quad d_f = 8$$

¹¹ B. T i z a r d i in., *Environmental effects on language development: a study of young children in long-stay residential nurseries*, „Child Development”, 1972, nr 43, s. 337–358, podaje za: D. B a r n e s, *op. cit.*, s. 232–233.

W tabeli 4 zamieszczono dziewięć rodzajów wypowiedzi dzieci, sklasyfikowanych od najbardziej do najmniej pożądanых, tzn. od takich, które wskazują na istniejącą więź z nauczycielem, prowokują nauczyciela do dłuższej wypowiedzi, są wstępem do nawiązania z nim rozmowy, do takich, które poza nawykovym zwróceniem uwagi nie absorbują aktywności nauczyciela.

Analiza tabeli 2 ujawniła, że dzieci z grupy WSP częściej były inicjatorami kontaktów z nauczycielką niż ich rówieśnicy z grupy K. Informacje zawarte w tabeli 4 ukazują, że wypowiedzi zmierzające do zainicjowania kontaktu z nauczycielką były bardziej zróżnicowane w grupie WSP, choć różnice między grupami nie są statystycznie istotne. Wszystkie wyodrębnione formy komunikatów znalazły swoje reprezentacje w wypowiedziach dzieci tej grupy. Najwięcej było wypowiedzi o charakterze informacji, którą dzieci traktowały jako sposób na uzyskanie aprobaty nauczycielki, oraz pytań informacyjnych, ale pojawiło się także sporo wypowiedzi inicjujących swobodne rozmowy i próśb o włączenie się nauczycielki do zabawy.

Opisane przejawy zachowania dzieci – spora liczba wypowiedzi stanowiących wstęp do nawiązania rozmowy z nauczycielką oraz pytań, których celem było uzyskanie nowych informacji lub uporządkowanie tych, które dzieci znały już z innych źródeł – można uznać za początki dialogowania. Jego znaczenie w rozwoju sfery poznawczej jest niebagatelne, wiąże się bowiem z procesem, który J. Piaget nazwał „decentracją, tj. wytwarzaniem bardziej złożonych reprezentacji umysłowych świata, godzących różne punkty widzenia, a nie związanych tylko z jednym z nich”¹². To dzięki codziennej wymianie informacji z nauczycielką i rówieśnikami dziecko uczy się wbudowywać ich punkt widzenia w jego własny i w ten sposób przyzwyczaja się do traktowania posiadanej wiedzy jako hipotetycznej i otwartej na zmiany. Jest to ważny krok wzbogacający możliwości porozumiewania się z innymi ludźmi i z samym sobą, co dzieje się wówczas, gdy dialog przekształca się w rodzaj wewnętrznej rozmowy.

D. Barnes, zakładając istnienie związku między potrzebą porozumiewania się a myśleniem refleksyjnym, powołuje się na następującą wypowiedź G. H. Meada:

Nie znam żadnego innego sposobu, w jaki mogłaby powstawać inteligencja czy psychika [...] niż w wyniku internalizacji przez jednostkę społecznych procesów doznawania i zachowania [...] możliwej dzięki uświadamianiu sobie przez tę jednostkę postaw innych jednostek wobec niej samej i wobec tego o czym myśli¹³.

Dzieci z grupy WSP nie tylko częściej niż ich rówieśnicy z grupy K przejawiały inicjatywę w nawiązywaniu rozmowy z nauczycielką (tab. 2), ale robiły to w sposób bardziej różnorodny (tab. 4). Wypowiedzi inicjujące rozmowę z nauczycielką, zapraszające ją do wspólnej zabawy czy prośby o pomoc w zorganizowaniu nowej zabawy świadczą o przywiązaniu, jakim dzieci darzą swoją panią

¹² Podaje za: D. B a r n e s, *op. cit.*, s. 108.

¹³ G. H. M e a d, *Mind, self and society*, Univesity of Chicago Press, 1934, podaje za: D. B a r n e s, *op. cit.*, s. 110.

i zaufaniu do niej. Ponadto mogą one być przejawem dążenia dzieci do kreatywnego uczestniczenia w biegu zdarzeń na miarę własnych możliwości ujawnianych w działaniach o charakterze zabawowym.

W wypowiedziach dzieci z grupy K, podobnie jak u ich rówieśników z grupy WSP, zdecydowanie dominowały te, których celem było uzyskanie aprobaty nauczycielki, co może świadczyć o silnych potrzebach tego typu u dzieci z obu grup. Pozostałe wypowiedzi odnotowane w tej grupie to skargi, pytania informacyjno-porządkowe i prośby o umożliwienie nowej formy zabawy. Nie pojawiły się natomiast takie, pożądane z punktu widzenia rozwoju dziecka, formy komunikatów, jak: informacja jako sposób nawiązania swobodnej rozmowy, prośba o włączenie się nauczycielki do zabawy czy zachęta, by ustosunkowała się do propozycji dziecka. Brak takich wypowiedzi może świadczyć o tym, że uczestniczenie nauczycielki w swobodnej zabawie dzieci i nie wymuszona tokiem zajęć rozmowa z nimi nie jest naturalną formą wzajemnych kontaktów. Być może przyczynił się do tego chłodny, dyscyplinujący, oficjalny sposób bycia nauczycielki, którego ilustracją były dotychczasowe tabele. Ponadto dominacja wypowiedzi, których celem jest uzyskanie aprobaty nauczycielki, oraz często powtarzające się skargi, wskazują na przyzwyczajenie dzieci do ocen zewnętrznych i traktowanie nauczycielki jako osoby mającej głos decydujący w kwestiach spornych. Uległość nauczycielki wobec tych oczekiwań wydłuża drogę dochodzenia dzieci do samodzielności i opóźnia proces kształtowania się wewnętrznych mechanizmów regulujących ludzkie zachowanie.

2. Aktywność nauczyciela i dzieci podczas zajęć

Zadaniem badawczym zobrazowanym w kolejnych tabelach była obserwacja zachowań nauczyciela i dzieci podczas zajęć zorganizowanych. Zastosowaną techniką badawczą była obserwacja ukierunkowana na: rodzaj bodźców inicjujących zajęcia, rodzaje pytań nauczyciela i odpowiedzi dzieci, rodzaje pytań dzieci i odpowiedzi nauczyciela, rodzaje wypowiedzi nauczyciela i dzieci oraz rodzaje zadań stawianych dzieciom. Celem tych obserwacji było uchwycenie związku między działaniami nauczyciela a odpowiadającymi im zachowaniami dzieci¹⁴. Uznano bowiem, iż rodzaj i częstotliwość preferowanych przez nauczyciela form oddziaływań tworzą określone warunki do podejmowania specyficznych form aktywności przez dzieci.

Bodźce zastosowane przez nauczycielki obu grup do aranżacji warunków wyjściowych zajęć są podobne (tab. 5). Nieco więcej bodźców zaobserwowano w grupie WSP, w której nauczycielka częściej wykorzystywała bodźce oglądowe i kinetyczne. Przykładem zastosowania w grupie WSP bodźców kinetycznych było rozpoczynanie zajęć w towarzystwie, a właściwie za pośrednictwem pacyn-

¹⁴ M. Ziarkowska, *Styl pedagogiczny a aktywność poznawcza i jej przejawy w działaniach praktycznych dziecka 6-letniego*, niepublikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UWr., Wrocław 1988.

Tabela 5. Rodzaj bodźców zastosowanych w punkcie wyjścia do zajęć

Rodzaj bodźca*	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Ze względu na udział analizatorów				
słowne	14	52	14	64
oglądowe	10	37	8	36
kinetyczne	3	11	0	0
Razem	27	100	22	100
$\chi^2 = 2,74, df = 2$				
Ze względu na typowość				
typowe	12	75	13	87
nietypowe	4	25	2	13
Razem	16	100	15	100

$$\chi^2 = 0,675, df = 1$$

*Ogółem przeprowadzono 14 obserwacji. Podczas niektórych zajęć stosowano więcej niż jeden rodzaj bodźca.

ki Topika Ciekawskiego, animowanej przez nauczycielkę, zainicjowanie przez nauczycielkę budowania smoka z elementów wyposażenia sali oraz losowanie przez dzieci zagadek z tajemniczego buta. Ponadto w grupie WSP nauczycielka częściej sięgała po bodźce nietypowe, którymi, oprócz wymienionych, była także wizyta w zakładzie szewskim. W grupie K do tego typu zajęć zaliczono wizytę u zegarmistrza oraz przyniesienie przez nauczycielkę (była nią uczennica Studium Nauczycielskiego) trzech woreczków wykorzystanych następnie do zilustrowania czynności związanych z pomiarem szerokości. Dane dotyczące omawianego zagadnienia są jednak na tyle skromne, że nakazują ostrożność w formułowaniu uogólnień. Sugerują one, że rodzaj bodźców, jakimi posługuje się nauczycielka aranżując warunki wyjściowe zajęć, nie różnicuje obu grup. Można więc sądzić, że o efektywności działań podejmowanych przez dzieci (której zróżnicowanie wykazują wyniki badań zamieszczone w następnych rozdziałach) nie decyduje rodzaj środków, materiałów i pomocy zastosowanych podczas zajęć. Ważniejsze wydaje się to, jak nauczyciel, jako organizator otoczenia społecznego i przedmiotowego, wypełnia swoją funkcję dostarczając dzieciom okazji do doświadczeń i uczenia się.

Zwracają na to uwagę twórcy amerykańskiej koncepcji alternatywnego wychowania przedszkolnego¹⁵ podkreślając, że nowatorstwa pedagogicznego nie należy utożsamiać z kosztownym wyposażeniem. Twierdzą oni, że w placówkach alternatywnych dzieci dysponują takimi samymi przedmiotami, gram i zabawkami, jakimi posługują się dzieci w placówkach tradycyjnych, specyfika zaś

¹⁵ M. G o d l e w s k a, *Współczesne koncepcje pedagogiczne a wychowanie przedszkolne w USA*, „Oświata i Wychowanie”, 1983, nr 11, B, s. 30.

dokonyuje się w obrębie ogólnie znanych i stosowanych pomocy, materiałów i form aktywności. O odmienności decyduje bowiem nauczyciel, od którego wymaga się głównie zrozumienia praw rozwoju dziecka oraz znajomości roli poszczególnych środków, materiałów i sytuacji w realizowaniu określonych zadań. Szczególne miejsce przyznaje się tam takim tematom, które są dla dziecka ważne i interesujące, budzą jego zaciekawienie i skłaniają do zadawania pytań zapoczątkowujących proces badania otoczenia i prowadzenia poszukiwań.

W procesie rozbudzania i ukierunkowywania zaciekawienia, a następnie zainteresowania dzieci, niebagatelne znaczenie mają pytania nauczyciela. Zestawienie tych, jakie odnotowano podczas obserwacji zajęć w obu przedszkolach, uwzględnia ich podział z punktu widzenia formy, stopnia otwartości oraz funkcji poznawczej. Ilustruje to tabela 6.

Tabela 6. Rodzaje pytań organizujących działanie dzieci

Rodzaj pytań	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Ze względu na formę rozstrzygnięcia dopełnienia	47	15	51	17
	268	85	253	83
Razem	315	100	304	100
$\chi^2 = 0,399, df = 1$				
Ze względu na stopień otwartości zamknięte półotwarte otwarte	165	53	251	82,5
	102	32	51	17
	48	15	2	0,5
Razem	315	100	304	100
$\chi^2 = 76,928, df = 2, p < 0,001$				
Ze względu na funkcję poznawczą reproduktywne produktywne	229	73	268	88
	86	27	36	12
Razem	315	100	304	100

$$\chi^2 = 23,364, df = 1, p < 0,001$$

Liczba pytań zadawanych przez nauczycielki jest prawie taka sama w obu grupach, z niewielką tylko przewagą w grupie WSP. Bardzo podobnie w obu grupach przedstawia się rozkład pytań ze względu na formę. W obu zdecydowanie dominują, bardziej wartościowe z punktu widzenia wspomagania możliwości rozwojowych dzieci, pytania dopełnienia.

Większe zróżnicowanie wyników uzyskano analizując pytania nauczycielek pod kątem stopnia ich otwartości. Różnice między grupami pod tym względem

są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$. W grupie WSP nieco ponad połowę stanowią pytania zamknięte, ale sporo jest także pytań półotwartych i otwartych. Tak więc stosunek pytań zamkniętych do mniej lub bardziej otwartych w grupie WSP wynosi 1:1 (w przybliżeniu). W grupie K zdecydowanie dominują pytania zamknięte, a otwarte pojawiają się sporadycznie. W tej grupie stosunek pytań zamkniętych do obu kategorii pytań otwartych wynosi w przybliżeniu 5:1, co nie jest korzystne dla rozwoju procesów poznawczych dzieci z tej grupy.

Również analiza pytań ze względu na ich funkcję poznawczą prowadzi do stwierdzenia, że właściwsze z tego punktu widzenia były oddziaływania w grupie WSP. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$. Co prawda w obu grupach dominowały pytania reproduktywne, jednak w odniesieniu do pytań produktywnych pozostawały one w grupie WSP w stosunku 2,7:1, a w grupie K 7,4:1. Mimo zbliżonej liczby pytań w obu grupach, pytań produktywnych w grupie WSP było przeszło dwa razy więcej w porównaniu z grupą K. Tu z kolei przewagę uzyskały pytania reproduktywne, sprawdzające stopień opanowania wiedzy przez dzieci. Z analizy arkuszy obserwacji można odczytać, że nauczycielka grupy K prowadzi rozmowę z dziećmi w ten sposób, by otrzymać odpowiedź identyczną lub bardzo zbliżoną do tej, jakiej sama udzieliłaby na postawione pytanie. To prawdopodobnie tłumaczy tak niewielką liczbę pytań pozostawiających dzieciom możliwość sformułowania odpowiedzi także poprawnej, choć nie jedynie słusznej.

Pytania skierowane do dzieci przez nauczycielki obu badanych grup wykazują sporo podobieństw. W obu grupach dominowały pytania dopełnienia, co jest zjawiskiem korzystnym, gdyż wymagają one od dziecka bardziej czynnego uczestniczenia w procesie poznawania rzeczywistości niż pytania rozstrzygnięcia¹⁶. Można przypuszczać, że wymienione rodzaje pytań uruchamiają podobny mechanizm motywacyjny, jak wyróżnione przez J. P. Guilforda problemy dywergencyjne i konwergencyjne¹⁷. Pytania rozstrzygnięcia, analogiczne do problemów konwergencyjnych, zakładają jeden prawidłowy wynik, z góry przesądzając o tym, że każde inne rozwiązanie będzie niewłaściwe i może być ocenione jako porażka. Groźba ta powoduje silne zaangażowanie struktury „ja” i utrudnia koncentrację jednostki na zadaniu. Inaczej rzecz ma się w wypadku pytań dopełnienia, analogicznych do problemów dywergencyjnych, które dopuszczając poprawność wielu konkurencyjnych rozwiązań sprzyjają ciekawości i angażują jednostkę w proces poszukiwania odpowiedzi nie zagrażając jej poczuciu własnej wartości. Tak więc stymulowanie aktywności poznawczej poprzez pytania dopełnienia sprawia, że wzrasta wewnętrzna motywacja dziecka do samodzielnego odkrywania nowych informacji, przyczyniając się do lepszego ich zapamiętania i pełniejszego zrozumienia.

Analiza pytań ze względu na stopień ich otwartości wykazała, że w grupie

¹⁶ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarż, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985, s. 256.

¹⁷ Podaję za: Z. Pietrasinski, *op. cit.*, s. 742.

WSP występuje równowaga w zakresie pytań otwartych i zamkniętych. Relacja ta wydaje się optymalna z punktu widzenia rozwoju aktywności poznawczej dziecka. Prawdopodobnie jest ona wyrazem przeświadczenia nauczycielki, że dziecku, a szczególnie małemu dziecku, wiedza o faktach – które powinno poznać i zapamiętać – jest tak samo potrzebna jak umiejętność operowania nią i wytwarzania nowych informacji. Z danych dotyczących grupy K można sądzić, że według nauczycielki tej grupy ważniejsze jest przekazanie określonej porcji wiedzy, którą dzieci mają sobie przyswoić, o czym świadczy zdecydowana przewaga pytań zamkniętych.

Podobny wniosek wynika z analizy pytań ze względu na ich funkcję poznawczą. Okazuje się, że przy zbliżonej liczbie pytań w obu grupach, procent pytań reproduktywnych, sprawdzających stopień opanowania wiadomości przez dzieci, jest wyższy w grupie K. Można przypuszczać, iż jednym z możliwych powodów tak znacznej przewagi pytań reproduktywnych u nauczycielki grupy K jest prowadzenie zajęć zgodnie z konspektem. Zapisany w nim dość dokładny scenariusz czynności, przewidujący następujące po sobie sekwencje pytań nauczyciela i odpowiedzi dzieci, utrudnia nauczycielce aktywne reagowanie na spontaniczne wypowiedzi dzieci, które mogłyby spowodować odejście od tematu rozmowy zaplanowanego przez nauczycielkę. Dlatego skupia się ona na zadawaniu takich pytań, na które odpowiedź jest łatwa do przewidzenia, czyli pytań reproduktywnych. Ich dodatkową zaletą jest to, że umożliwiają szybką ocenę zakresu wiadomości, jakie dzieci zdołali sobie przyswoić.

Postępowanie takie może być rezultatem niemożności rozwikłania „dylematu nauczyciela”¹⁸. Jego wyrazem jest ukryty konflikt między odpowiedzialnością nauczyciela za pilnowanie dzieci i kierowanie nimi a odpowiedzialnością za ich uczenie się. Nauczyciele, przyjmując całkowitą odpowiedzialność za to, czego uczą się ich uczniowie, planują lekcje rozstrzygając zawczasu, jakie wiadomości czy sposób rozumowania przedstawiać swym uczniom. Korzystają z programów i podręczników, które podają, czego dzieci mają się nauczyć w określonym czasie. Procedura polegająca na zadawaniu pytań, umożliwiająca kontrolowanie uczniów, jednocześnie pozwala ukierunkować ich uwagę na te właśnie wiadomości, które nauczyciel wybrał dla nich, w ustalonym porządku i bez nie zaplanowanych odchyśleń. Metoda służąca ukierunkowaniu uwagi uczniów na dobraną dla nich wiedzę, a także umożliwiająca kierowanie ich zachowaniem powoduje, że kontrola nad ich zachowaniem jest kontrolą nad wiedzą, która sprawowana jest w sposób arbitralny. Gdyby ten kierunek interpretacji okazał się słuszny, można by uznać, że nauczycielka grupy K reprezentuje typ nauczyciela nastawionego na przekazywanie wiedzy, który oczekuje od uczniów, że

będą odbierali wiedzę jako coś statycznego i zamkniętego; nie są oni twórcami świata, lecz odbiorcami świata. Ich zadanie polega na zapamiętaniu otrzymanej wiedzy i na opanowaniu standardowych umiejętności; nie oczekuje się od nich uczestniczenia w tworzeniu wiedzy, ani wymyślania metod dla siebie samych¹⁹.

¹⁸ D. B a r n e s, *op. cit.*, s. 225–236.

¹⁹ *Ibidem*, s. 198.

Innym powodem narzucania sobie ograniczeń w postaci jednoznacznych pytań zawartych w konspekcie może być niskie poczucie kompetencji nauczyciela. Píše o tym D. Barnes, wysuwając sugestię, że swoboda nauczyciela będzie bardziej ograniczona wówczas, gdy jego znajomość przedmiotu jest stosunkowo powierzchowna oraz gdy jest on zbyt uzależniony od podręcznika i „specjalistów”²⁰.

Chcąc uzyskać lepszą orientację w zakresie funkcji poznawczej pytań nauczycielek, dokonano analizy ich zawartości treściowej.

Tabela 7. Zawartość treściowa pytań różnicowanych ze względu na ich funkcję poznawczą

Zawartość treściowa pytań	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Pytania reproduktywne				
sposstrzeżenia	65	28	83	31
pamięć	80	35	91	34
doświadczenia	78	34	90	34
porównywanie	6	3	4	1
Razem	229	100	268	100
$\chi^2 = 1,10$, $df = 3$				
Pytania produktywne				
własne definicje	4	5	2	6
wyobrażenia	21	24	7	19
pomysły	34	40	18	50
uzasadnienia	27	31	9	25
Razem	86	100	36	100
$\chi^2 = 1,319$, $df = 3$				
Ogółem	315	–	304	–

Zróznicowanie treści pytań reproduktywnych i produktywnych formułowanych przez nauczycielki obu grup (tab. 7) nie jest statystycznie istotne. W obu grupach zdecydowanie dominują pytania sięgające do pamięci i doświadczenia dzieci. Jednak w zestawieniu z tabelą 6 można zauważyć, że nie wszystkie pytania nawiązujące do doświadczeń muszą być pytaniami, których jedyna trudność polega na skorzystaniu z magazynu pamięci, a więc odtworzeniu wcześniej zapamiętanych informacji. Okazuje się, że opieranie się na doświadczeniu może być pomocne przy udzielaniu różnych odpowiedzi. Nauczycielka grupy WSP rzadziej niż jej koleżanka z grupy K odwołuje się do spostrzeżeń, mimo iż w jej pracy częściej bodźce oglądowe wspierają słowo. Wykorzystając materiał spostrzeżeniowy, dostępny przez cały czas trwania zajęć, częściej prosi dzieci o uzasadnienie wypowiedzi czy o porównanie postrzeganych obiektów czy sytuacji.

Stwierdzona w obu grupach dominacja pytań odwołujących się do pamięci

²⁰ *Ibidem*, s. 158.

i doświadczenia może świadczyć o dwóch sprawach. Po pierwsze, o przeświadczeniu nauczycielek o znaczącej roli przeszłych doświadczeń w procesie nabywania nowej wiedzy i aktualizowaniu już posiadanej stosownie do wymogów bieżącej sytuacji oraz, po drugie, o dobrym rozeznaniu nauczycielek w potrzebach dzieci; w szczególności chodzi tu o potrzebę znanego, o której pisze M. Kielar-Turska²¹. Potrzeba ta przejawia się w tendencji do powtarzania, stanowiącej podstawę wykrywania zasad stałości istnienia obiektów i zjawisk, niezbędnych w procesie budowania obrazu świata. Dzięki powtarzalności następuje ponowne przywołanie określonych stanów, które rozpoznane jako znane, sprawiają dziecku przyjemność, wspomagając w ten sposób nanoszenie względnie stałych punktów odniesienia na kształtujący się w umyśle dziecka obraz świata.

Dalsza analiza zawartości treściowej pytań, zróżnicowanych ze względu na ich funkcję poznawczą, ujawnia różnice w zakresie pytań produktywnych zadawanych przez nauczycielki obu grup. W grupie WSP częściej niż w grupie K nauczycielka prosi dzieci o udzielenie odpowiedzi zawierającej własne pomysły i wyobrażenia na dany temat, co skłania je do przełamywania stereotypów i „wychodzenia poza dostarczone informacje”. Pytania zadawane przez nauczycielkę grupy WSP często zawierają prośbę o uzasadnienie odpowiedzi, co może świadczyć o wadze, jaką przykłada ona do tego, by dzieci nie tylko dostrzegały zewnętrzne przejawy badanego zjawiska, ale także umiały wnikać w jego istotę. To, w jaki sposób dziecko uzasadnia, jakich używa argumentów, pozwala jej na zorientowanie się, czy właściwie zrozumiało sens podjętego zadania i związany z nim problem.

W analizie zawartości treściowej pytań produktywnych nauczycielki grupy K na uwagę zasługują pytania odwołujące się do pomysłowości dzieci, które stanowią połowę wszystkich pytań należących do tej kategorii. Choć w zestawieniu z tymi danymi dziwi stosunkowo mała liczba pytań nawiązujących do dziecięcych wyobrażeń.

W związku z tym, że pytania nauczyciela są jednym z istotnych powodów skłaniających dzieci do wypowiedzania się, przedmiotem dalszej analizy będą odpowiedzi dzieci (tab. 8).

Dzieci z grupy WSP udzieliły więcej odpowiedzi niż ich rówieśnicy z grupy K. Średnia liczba odpowiedzi przypadających na jedno dziecko podczas 14 przeprowadzonych obserwacji wynosiła ponad dwie odpowiedzi w grupie WSP i jedną odpowiedź w grupie K (średnio 14 dzieci w grupie WSP i 25 w grupie K). Obserwując zajęcia w grupie K można było zauważyć, że nauczycielka przeważnie kieruje pytanie do konkretnego adresata, starając się w ten sposób zainteresować go zajęciami i przełamać jego bierność spowodowaną nieśmiałością lub brakiem chęci do uczestniczenia w rozmowie. Często jednak nie zamierzonym skutkiem takiego postępowania był spadek zainteresowania treścią odpowiedzi, jaki można było zaobserwować u pozostałych dzieci, zwłaszcza wówczas, gdy ko-

²¹ M. K i e l a r - T u r s k a, *Potrzeby i możliwości poznawcze dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1989, nr 1, s. 7.

Tabela 8. Odpowiedzi dzieci

Rodzaj odpowiedzi	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Ze względu na stopień złożoności				
słowo	268	56	305	76
zdanie proste	160	33	73	18
zdanie złożone	34	7	10	3
kilka zdań	18	4	11	3
Razem	480	100	399	100
$\chi^2 = 42,552$, $df = 3$, $p < 0,001$				
Ze względu na charakter odpowiedzi				
oznajmienie	276	58	306	77
wyjaśnienie	154	32	82	20
uzasadnienie	50	10	11	3
Razem	480	100	399	100

$$\chi^2 = 41,334$$
, $df = 2$, $p < 0,001$

lejne, następujące po sobie pytania były jedynie luźno powiązane z poprzednimi. W większości sytuacji nauczycielka zadowalała się jedną odpowiedzią, nie interesując się tym, czy któreś z dzieci chciałoby ją jeszcze uzupełnić lub podać inną wersję, do czego zachęcała nauczycielka grupy WSP.

Prawdopodobnie jednym z powodów, wyjaśniających mniejszą liczbę odpowiedzi w przedszkolu o konwencjonalnym sposobie pracy, była duża liczebność grupy. Powodowała ona, że nie wszystkie dzieci mogły być zauważone i wysłuchane, do czego dodatkowo przyczynił się pośpiech, związany z koniecznością zmieszczenia się w ramowym programie dnia w czasie przeznaczonym na realizację treści programowych.

Analiza odpowiedzi ze względu na stopień ich złożoności wykazuje w obu grupach dominację odpowiedzi jednowyrazowych, przy czym w grupie WSP stanowią one nieco ponad połowę, a w grupie K 3/4 wszystkich odpowiedzi. Na drugim miejscu w obu grupach lokuja się zdania proste, których w grupie WSP jest dwukrotnie więcej niż w grupie K; w wypadku zdań złożonych relacja między grupami przedstawia się analogicznie. W miarę wzrostu stopnia złożoności wypowiedzi maleje częstotliwość ich występowania i zacierają się różnice między grupami. Są one statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$.

W grupie WSP liczba odpowiedzi w formie jednego wyrazu jest zbliżona do odpowiedzi jedno- lub kilkuzdaniowych. Stosunek obu grup odpowiedzi wynosi 1,3:1 i na jedno dziecko przypada tu podczas zajęć przynajmniej jedna wypowiedź w formie zdania. W grupie K odpowiedzi jednowyrazowe wyraźnie dominują nad odpowiedziami w formie zdania. Stosunek obu grup odpowiedzi przedstawia się jak 3,2:1 i na jedno dziecko przypada tu zaledwie 0,27 odpowiedzi udzielonej w formie pełniejszej niż jedno słowo.

Jedną z przyczyn wyjaśniających większą złożoność wypowiedzi w grupie

WSP mogą być pytania nauczycielek skłaniające dzieci do zabrania głosu. Większa liczba pytań o uzasadnienie wypowiedzi oraz o podzielenie się własnymi wyobrażeniami inspirowanymi omawianym tematem mogła sprawiać, że dzieci z grupy WSP prezentowały swoje pomysły w bardziej rozbudowanej formie. Uzyskane wyniki można uznać za kolejne uzasadnienie prawidłowości, że naturalna potrzeba przekazania pełnej informacji powodowana ciekawością i atrakcyjnością tematu jest dla dzieci bardziej stymulująca niż uwaga nauczycielki: „Mów pełnym zdaniem”, którą raz po raz można było usłyszeć w grupie K.

Analizując odpowiedzi dzieci z punktu widzenia ich rodzaju można zauważyć, że w obu grupach przewagę uzyskują odpowiedzi o charakterze oznajmień, które w grupie WSP stanowią ponad połowę, a w grupie K ponad 3/4 wszystkich odpowiedzi dzieci. Wyjaśnienia i uzasadnienia (łącznie) obejmują w grupie WSP prawie połowę ogółu odpowiedzi, co sprawia, że średnio na jedno dziecko przypada podczas zajęć przynajmniej jedna taka wypowiedź. W grupie K procent tego typu odpowiedzi jest o połowę niższy niż w grupie WSP, co wskazuje na to, że dzieci w tej grupie znacznie rzadziej niż ich rówieśnicy z grupy WSP posługują się wyjaśnieniami i uzasadnieniami w odpowiedzi na pytania nauczycielki. Różnice między grupami są statystycznie istotne na poziomie $p < 0,001$.

Wydaje się, że również w interpretacji tych rezultatów decydujące znaczenie ma sposób, w jaki nauczycielka tworzy sytuacje zachęcające dzieci do wypowiedzi. Jak wynika z badań, „sytuacje problemowe otwarte (dywergencyjne) i materiał werbalny, wyobrażeniowy bardziej niż wrażeniowy, pobudzają magazyn werbalny”²². W efekcie takiej stymulacji wypowiedzi dzieci są bardziej złożone pod względem gramatycznym i treściowym, więcej jest wypowiedzi z podaniem argumentacji. D. Scarbrough wykazał, że na lekcjach w londyńskich szkołach podstawowych odpowiedzi uczniów były tym krótsze, im dłuższe były pytania nauczycieli²³. Odpowiedzialność za ten stan rzeczy przypisuje się nauczycielowi, gdyż to on formułując pytanie dokonuje jednocześnie strukturalizacji znaczenia omawianych treści, pozostawiając uczniom jedynie wypełnienie „pustych miejsc”.

Uzyskane przez nas rezultaty potwierdzają opisane wyżej prawidłowości. W grupie WSP, której nauczycielka zadawała więcej pytań otwartych i odwołujących się do dziecięcych wyobrażeń, odnotowano więcej odpowiedzi z podaniem argumentacji i w formie bardziej złożonej niż w grupie K.

Rodzaj i forma odpowiedzi na pytania nauczycielki to tylko niektóre z przejawów poznawczej aktywności dzieci. O wiele większe znaczenie diagnostyczne i prognostyczne przyznaje się pytaniom dzieci i im poświęcona będzie tabela 9.

Wszystkich pytań zadanych przez dzieci podczas zajęć w grupie WSP było prawie trzykrotnie więcej niż w grupie K (mimo 2-krotnej przewagi liczebnej dzieci z grupy K), choć różnice między grupami nie są statystycznie istotne.

²² M. K a r w o w s k a-S t r u c z y k, *op. cit.*, s. 278–279.

²³ D. S c a r b r o u g h, *The language of the primary teacher*, „English for Immigrants”, 1968, 2, 1, podaje za: D. B a r n e s, *op. cit.*, s. 220.

Tabela 9. Pytania zadawane przez dzieci podczas zajęć

Rodzaje pytań	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Dotyczące tematu zajęć o informację (przedmiot) o zadanie	35	66	12	55
	18	34	10	45
Razem	53	100	22	100
Pośrednio dotyczące tematu o zgromadzony materiał o potwierdzenie domysłów	28	82	7	78
	6	18	2	22
Razem	34	100	9	100
Nie związane z tematem	4	0	2	0
Ogółem	91	0	33	0

$$\chi^2 = 1,13, \quad d_f = 2$$

W obu grupach wśród pytań dotyczących tematu zajęć dominowały pytania o informację (Dlaczego miód jest słodki? A gdyby im taka kostka lodu spadła?). W grupie WSP procent tego typu pytań był nieco wyższy niż w grupie K, odwrotna relacja wystąpiła w przypadku pytań o zadanie (Możemy zrobić takie puzzle? Meble mogą być z lodu?).

Treść pytań pośrednio dotyczących tematu zajęć najczęściej odnosiła się do zgromadzonego materiału (A co to są te kwiatki? Skąd się wziął?). Znacznie rzadziej były to pytania, dzięki którym dzieci starały się uzyskać potwierdzenie swoich domysłów (Czy to jest łódka? To są obrazki ufoludków?). Pytania nie związane z tematem w obu grupach stanowiły niewielki procent (Dlaczego są ule? Gdzie są szerszenie?).

Analizując wartości bezwzględne zawarte w tabeli 9 można zauważyć, że największe różnice dotyczą pytań pośrednio dotyczących tematu, których w grupie WSP było cztery razy więcej. Ponadto, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że jest to materiał obserwacyjny zgromadzony podczas 14 obserwacji, to dokonując pewnych uproszczeń można przyjąć, że pytania na temat zgromadzonego materiału pojawiły się w grupie WSP dwa razy podczas każdych zajęć, podczas gdy w grupie K tylko na co drugich zajęciach.

To, że dzieci z grupy WSP zadały ponad dwa razy więcej pytań niż ich rówieśnicy z grupy K, może świadczyć o tym, że dzieci te chcą się dowiedzieć czegoś więcej ponad to, co powie im nauczycielka lub co same zaobserwują. Chcą się upewnić w swoich domysłach, rozproszyć wątpliwości, głębiej wniknąć w interesujące je zagadnienia. Pojawienie się pytania świadczy o tym, że dzieci coś zdziwiło, zaniepokoiło. Brak pytań lub ich niewielka liczba może być dowodem na to, że albo to, o czym mówi nauczycielka, nie interesuje dzieci, albo boją się pytać przewidując możliwość skarcenia za zakłócenie toku zajęć, albo nie

pytają, bo wiedzą, że nie otrzymają satysfakcjonującej je odpowiedzi. Może też być i tak, że brak pytań wynika z nieumiejętności ich formułowania, gdyż nie nauczono ich tego, nie uświadomiono, że jest to jeden z podstawowych sposobów zaspokajania własnej ciekawości.

Brak różnic statystycznych między grupami wynika prawdopodobnie stąd, że dzieci 6-letnie znajdują się w szczytowej fazie „wieku pytań”, która, zdaniem E. B. Hurlock²⁴, zaczyna się około 3. roku życia i kończy z chwilą pójścia do szkoły, gdzie dzieci opanowują umiejętność czytania i są już w stanie same dotrzeć do interesujących je informacji. Rozbudzona ciekawość poznawcza to podstawa kształtowania się mechanizmów warunkujących wzrost samodzielności poznawczej. Zwraca na to uwagę A. Gurycka pisząc: „Wystąpienie aktywności poznawczej (pytania lub zabiegów eksploracyjnych) pod wpływem jakichś zdarzeń, problemów, bez nakazu czy przymusu zewnętrznego (czyli chęć zaspokojenia własnej ciekawości) będzie przejawem sterowania wewnętrznego”²⁵. Stawia ono podstawę dalszych, już coraz bardziej samodzielnych poszukiwań.

M. Kielar-Turska²⁶ uznaje potrzebę pytania za jedną z podstawowych potrzeb małego dziecka. Oprócz pytań synpraktycznych, związanych z aktualnymi działaniami, charakterystycznych dla dzieci młodszych²⁷, autorka wymienia, niezwykle ważne dla rozwoju procesów poznawczych, pytania płynące z obserwacji świata (o przebieg czynności, wyjaśnienie spostrzeżeń, kod językowy) oraz związane z interpretacją nowych informacji (o ustalenie prawidłowości, wyjaśnienie zależności przyczynowo-skutkowych). Rola pytań związanych z czynnościami percepcyjnymi oraz tych, które dotyczą ogólniejszych prawidłowości i zjawisk wywołujących zainteresowanie dziecka, systematycznie wzrasta²⁸. Tym zapewne można tłumaczyć przewagę pytań o informację nad pytaniami o zadanie w obu badanych grupach 6-latków.

Mniejsza niż w grupie WSP liczba pytań o zgromadzony materiał, zadanych przez dzieci z grupy K (tab. 9), może być rezultatem tego, że przedmioty i sytuacje organizowane przez nauczycielkę dla zilustrowania omawianego tematu są dzieciom na ogół znane i nie pobudzają ich do zadawania dodatkowych pytań. Może być i tak, że nauczycielka uprzedza ewentualne pytania dzieci dodatkowymi informacjami, które, jak jej się wydaje, mogą zainteresować dzieci. Może to powodować, że stykając się z niezupełnie znanym materiałem dzieci oczekują na wyjaśnienia nauczycielki, a jeśli ta ich nie udziela, poprzestają na tym. Z kolei mała liczba pytań o potwierdzenie własnych domysłów może wskazywać, że dzieci nie przywykły do zastanawiania się nad tym, po co? i dlaczego? Jest to prawdopodobnie skutek tego, że ich ciekawość pozostaje w stanie uśpienia, do

²⁴ E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, t. II, s. 136.

²⁵ A. Gurycka, *Przeciw nudzie. O aktywności*, Warszawa 1977, s. 38.

²⁶ M. Kielar-Turska, *op. cit.*, s. 7.

²⁷ M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska, (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1982, s. 466.

²⁸ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarż, *op. cit.*, s. 260–261.

czego przyczynia się nadmiar komunikatów o charakterze sterującym, które powodują, że inwencja dziecka jest hamowana. Gdy przez dłuższy czas podlega ono sterowaniu zewnętrznemu, staje się w końcu biernym uczestnikiem zachodzących zdarzeń, oczekującym na kolejną instrukcję.

Jest to zjawisko niebezpieczne, gdyż zdaniem E. B. Hurlock²⁹, ludzie przez całe życie wykorzystują pytanie jako jedną z metod zdobywania informacji, jej użyteczność zaś zależy od satysfakcji, jaką sprawia w pierwszych latach życia. Można stąd wysnuć wniosek, że jeśli rezultaty posługiwania się tą metodą nie będą satysfakcjonujące, przestanie ona pełnić funkcję źródła nowych informacji, zubażając repertuar możliwości poznawczych człowieka.

Ponieważ omawiana tabela była ilustracją pytań dzieci formułowanych pod adresem nauczycielek, uznano za interesujące dokonanie przeglądu odpowiedzi udzielanych dzieciom przez nauczycielki (tab. 10).

Tabela 10. Odpowiedzi nauczyciela

Rodzaje odpowiedzi	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Ze względu na poprawność właściwe:				
– wprost	32	38	12	46
– nie wprost	50	60	11	42
niewłaściwe	2	2	3	12
Razem	84	100	26	100
$\chi^2 = 5,04, d_f = 2$				
Ze względu na zawartość informacyjną wyczerpujące	59	70	19	73
niewyczerpujące	25	30	7	27
Razem	84	100	26	100
$\chi^2 = 0,0775, d_f = 1$				
Ze względu na formę kategorię	7	8	6	23
niekategorię	77	92	20	78
Razem	84	100	26	100

$$\chi^2 = 4,14, d_f = 1, p < 0,05$$

Liczba odpowiedzi nauczycielki grupy WSP przeszło 3-krotnie przekracza liczbę odpowiedzi nauczycielki grupy K (liczba pytań dzieci z grupy WSP była prawie 3-krotnie większa w porównaniu z grupą K, co świadczy o tym, że nauczycielka grupy WSP częściej udzielała odpowiedzi na pytania dzieci). Nauczy-

²⁹ E. B. Hurlock, *op. cit.*, t. II, s. 136.

cielka grupy WSP udzieliła przeszło trzy razy więcej odpowiedzi określonych z punktu widzenia ich poprawności jako właściwe. Wśród nich dominowały odpowiedzi nie wprost, czyli takie, które tylko częściowo zaspokajają dziecięcą ciekawość, mogą więc stanowić źródło inspiracji do zadawania kolejnych pytań. W grupie K oba rodzaje odpowiedzi scharakteryzowanych jako właściwe pozostają w równowadze. Analiza odpowiedzi obu nauczycielek może przemawiać za tym, że nauczycielka tej grupy taką samą wagę przypisuje zaspokajaniu ciekawości dzieci przez udzielenie odpowiedzi jako bezpośredniej reakcji na pytanie dziecka, jak rozbudzaniu ciekawości przez odpowiedzi wymijające, powątpiewające, sugerujące. Natomiast nauczycielka grupy WSP tym ostatnim właśnie przypisuje szczególną rangę, starając się przez niedopowiedzenie, żart, kalambur, nieoczekiwane zestawienie wyrazów wywołać u dzieci zdziwienie zapoczątkowujące proces aktywnego poszukiwania interesujących je informacji.

Analiza odpowiedzi pod kątem ich zawartości treściowej ujawnia w obu grupach przeszło 2-krotną przewagę odpowiedzi wyczerpujących. Różnice w rozkładzie zaobserwować można w odpowiedziach analizowanych ze względu na formę. Odpowiedzi niekategoryczne, a więc takie, które uznają inne rozwiązania, umożliwiają wymianę argumentów, zdecydowanie dominują w grupie WSP i stanowią przeszło 3/4 odpowiedzi w grupie K. Procent wypowiedzi kategorycznych (typu „tak”, „nie”, „nie wiem”) w grupie K jest 3-krotnie wyższy niż w grupie WSP. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$.

Zestawienie wyróżnionych kategorii pozwala na pozytywną ocenę umiejętności nauczycielek w tym zakresie. Przewaga odpowiedzi wyczerpujących może być rezultatem uświadomienia sobie tego, jak ważna dla dzieci w wieku przedszkolnym jest potrzeba etykietowania (odpowiedzi na pytania: „Co to?”) nowo poznawanych obiektów i zdarzeń, która z kolei prowadzi do zaspokojenia potrzeby obrazu świata³⁰. Podawanie informacji wyczerpujących, wzbogacających zasób wiedzy i jednocześnie porządkujących go, dzięki włączeniu w aktywność umysłową dziecka ogólnych kategorii pojęciowych, to proces, w którym nauczyciel służy dziecku pomocą w gromadzeniu i porządkowaniu jego dotychczasowych doświadczeń. Kolejność i zasób przekazywanych informacji nie jest bez znaczenia, albowiem zdaniem M. Burtowy³¹ chodzi o dostarczenie informacji w taki sposób, aby treści podstawowe stanowiły bazę dla bardziej specyficznych operacji i pojęć, przy kształtowaniu których można by już oprzeć się na wiadomościach zdobytych wcześniej.

Przyswojenie sobie przez dzieci niezbędnej porcji wiadomości o świecie i sobie samym jest ważne także z innego powodu. Jest nim proces twórczy, polega-

³⁰ M. K i e l a r-T u r s k a, *op. cit.*

³¹ M. B u r t o w y, *Psychopedagogiczne podstawy ciągłości procesu wychowawczo-dydaktycznego na poziomie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego*, [w:] A. B r z e z i ń s k a, M. B u r t o w y, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1985, s. 94.

jący na operowaniu znanymi elementami w poszukiwaniu nowych konfiguracji³². Tak więc, aby proces twórczy został zapoczątkowany, konieczna jest pewna pula znanych elementów (informacji) oraz warunki, które zainicjują proces poszukiwań nowych konfiguracji. Na warunki te składają się m.in. przedmiotowe składniki otoczenia dziecka oraz charakter wypowiedzi nauczyciela. Można sądzić, że wypowiedzi nauczyciela nie w pełni zaspokajające ciekawość dzieci, a więc odpowiedzi nie wprost i odpowiedzi niekategoryczne, są dobrym katalizatorem uruchamiającym myślenie twórcze. Świadczy o tym wypowiedź J. P. Guilforda, który wskazuje na związek między ilością informacji początkowych a kierunkiem poszukiwań. Im mniej jest informacji początkowych (niedosyt), tym większa swoboda w wyborze dróg rozwiązania, a co za tym idzie, tym bardziej dywergencyjny proces myślenia cechujący się wysoką produktywnością³³.

Oprócz pytań i odpowiedzi rejestrowanych podczas zajęć notowano także inne rodzaje wypowiedzi, jakie pojawiły się w tym czasie. Poddając je analizie wyróżniono wypowiedzi nauczyciela aktywizujące, powątpiewające, ukierunkowujące i uzupełniające. W wypowiedziach dzieci wyłoniono takie, które można określić jako uzupełnienia, propozycje, „olśnienia”, domysły, oraz wypowiedzi pośrednio związane z tematem zajęć i nie związane z nim. Dwie kolejne tabele zawierają wszystkie wypowiedzi nauczycielek i dzieci, zaobserwowane podczas zajęć.

Tabela 11. Wszystkie wypowiedzi nauczyciela

Rodzaj wypowiedzi	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Pytania	315	52	304	70
Odpowiedzi	84	14	26	6
Pozostałe	210	34	102	24
Razem	609	100	432	100

$$\chi^2 = 39,2, \quad df = 2, \quad p < 0,001$$

Wyniki zawarte w tabeli 11 mogą być miernikiem poziomu aktywności nauczycielek. Jeśli tak, to świadczą one na korzyść nauczycielki grupy WSP, każdy bowiem rodzaj jej wypowiedzi przekracza liczbę analogicznych wypowiedzi w grupie K. Różnice w rozkładzie poszczególnych rodzajów wypowiedzi nauczycielek z obu grup są statystycznie istotne przy poziomie istotności $p < 0,001$.

W obu grupach dominującą formą wypowiedzi są pytania, przy czym w grupie WSP stanowią one połowę wszystkich wypowiedzi, a w grupie K prawie 3/4. Dzieje się to kosztem odpowiedzi udzielanych dzieciom, których procent w grupie K jest dwa razy mniejszy niż w grupie WSP. Także w grupie K mniejszy jest procentowy udział pozostałych wypowiedzi nauczycielki, grających szczególną

³² J. K o z i e l e c k i, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 33.

³³ T e n ż e, *Czynności rozwiązywania problemów*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria I, t. IV, Warszawa 1971, s. 389.

rolę w podtrzymywaniu i ukierunkowywaniu aktywności poznawczej dzieci. Pośrednim dowodem zasadności takiego przypuszczenia jest tabela 12, zawierająca wypowiedzi dzieci.

Dominacja pytań w wypowiedziach nauczycielek obu grup potwierdza powszechnie stwierdzaną prawidłowość. Zastanawiając się nad jej popularnością J. Hoetker i W. P. Ahlbrand pytają:

Cóż takiego jest w recytowaniu (tzn. metodzie pytań i odpowiedzi)... co sprawia, że odnosi ona tak niezwykle sukcesy w walce ewolucyjnej z innymi, bardziej zalecanymi metodami? Innymi słowy, jakie potrzeby życiowe nauczycieli są zaspokajane w szczególny sposób przez recytowanie?³⁴.

I. Westbury, próbując odpowiedzieć na to pytanie, argumentuje wskazując, że metoda zadawania pytań jest

w repertuarze możliwych metod dostępnych dla nauczyciela taką strategią radzenia sobie, która zapewnia w jakiejś mierze skupienie uwagi na zadaniu, daje pewien stopień kontroli nad aktywnością uczniów, ułatwia przerobienie materiału oraz stwarza sytuację ćwiczenia, prowadzącą do pewnego, aczkolwiek najczęściej jedynie nominalnego, opanowania faktów, które są wymagane w starannie opracowanych testach jako symbole nauki szkolnej³⁵.

Można przypuszczać, że większą zwolenniczką tej strategii jest nauczycielka grupy K, która zadawała więcej pytań, a w pozostałych jej wypowiedziach również zdecydowanie dominowały pytania.

Tabela 12. Wszystkie wypowiedzi dzieci

Rodzaj wypowiedzi	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Pytania	91	14	33	7
Odpowiedzi	480	72	399	86
Pozostałe	98	14	35	7
Razem	669	100	467	100

$$\chi^2 = 29,447, \quad d_f = 2, \quad p < 0,001$$

Podobnie jak u nauczycielek, również wypowiedzi dzieci z grupy WSP w każdej z wyróżnionych kategorii przekraczają liczbę wypowiedzi dzieci z grupy K – w kategorii pytań i pozostałych wypowiedzi prawie 3-krotnie i nieco mniej w kategorii odpowiedzi (tab. 12). Biorąc pod uwagę średnią liczbę dzieci obecnych na zajęciach (WSP – 14, K – 25), na każde z 14. obserwowanych zajęć w grupie WSP przypadają średnio trzy dziecięce wypowiedzi, natomiast w gru-

³⁴ J. Hoetker, W. P. Ahlbrand, *The persistence of the recitation*, „American Educational Research Journal”, 1969, t. VI, s. 163, podaje za: D. Barnes, *op. cit.*, s. 222.

³⁵ I. Westbury, *Conventional classrooms „Open” classrooms and the technology of teaching*, „Journal of Curriculum Studies”, 1975, nr 5, podaje za: D. Barnes, *op. cit.*, s. 222.

pie K tylko jedna. Różnice między grupami w rozkładzie poszczególnych rodzajów wypowiedzi są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$. Kategorią dominującą w obu grupach są odpowiedzi dzieci. Rzadziej pojawiają się pytania i pozostałe wypowiedzi; stosunek każdej z tych kategorii w obu grupach wynosi 2,8:1 na korzyść grupy WSP.

Zestawienie danych zawartych w tabelach 11 i 12 pozwala na sformułowanie wniosku, że poziom aktywności nauczyciela podczas zajęć warunkuje poziom aktywności uczniów. W obu grupach stosunek wszystkich wypowiedzi nauczycielki do wszystkich wypowiedzi dzieci wynosi 0,9:1, czyli liczba wypowiedzi dzieci nieznacznie przekracza liczbę wypowiedzi nauczycielki. Można więc sądzić, że między wypowiedziami nauczycielki a wypowiedziami dzieci zachodzi sprzężenie zwrotne – wypowiedź nauczycielki inicjuje wypowiedź dziecka, która skłania nauczycielkę do kolejnej wypowiedzi skierowanej do dziecka itd. Istnienie stałej relacji między wypowiedziami nauczycielki i dzieci, niezależnie od liczby komunikatów, prowadzi do sformułowania zalecenia, by nauczyciel, który chce, żeby jego wychowankowie przejawiali aktywność, sam musi być aktywny. Im większy będzie stopień jego zaangażowania w proces edukacji, tym większa szansa, że także uczniowie będą aktywnymi podmiotami edukacji.

Korzystną sytuacją zaobserwowaną w obu grupach jest fakt, że wypowiedzi dzieci jest więcej niż wypowiedzi nauczycielek. Jest to prawdopodobnie rezultatem dość dużego rozbudzenia ciekawości poznawczej dzieci 6-letnich, które coraz częściej dzielą się swoimi wiadomościami, pytają, uzasadniają, kwestionują wypowiedzi innych. Znacznie częściej robią to dzieci z grupy WSP, które zadają więcej pytań, udzielają więcej odpowiedzi, a także częściej wypowiadają się w formach nie będących pytaniem ani odpowiedzią niż ich równieśnicy w grupie K. W ogólnej strukturze wypowiedzi dzieci odpowiedzi w grupie K stanowią większy procent niż w grupie WSP, co jeszcze raz potwierdza bardziej zamknięty, dyrektywny, objaśniająco-egzekwujący sposób organizowania procesu edukacyjnego w tej grupie, który opiera się na relacji: pytanie nauczyciela–odpowiedź dziecka.

Zbliżony sposób postępowania P. Freire określił jako „edukację bankową”, oznaczającą kształcenie pojmowane jako przekazywanie uczniom „opowiadanych treści”, które mogą oni umieszczać w magazynie pamięci jak w banku dla późniejszej wymiany na promocję. Freire uważa to za formę kontroli, która pod pokrywką czynienia dobra nieuchronnie dehumanizuje i alienuje. Źródła jej tkwią w mylnym przekonaniu nauczycieli, że odpowiedzialność za prawdziwość i wartość przyswajanych przez uczniów informacji jest tożsama z nieustannym kierowaniem dialogiem. „Sprowadza to rolę odgrywaną przez uczniów do swego rodzaju zgadywanki, w której starają się oni odczytać sygnały nauczyciela dotyczące tego, jaka odpowiedź jest możliwa do zaakceptowania”³⁶.

³⁶ D. Barnes, *op. cit.*, s. 228–229.

Innym elementem warunkującym poziom aktywności dzieci jest rodzaj zadań, jakie wykonywały one podczas zajęć (tab. 13).

Tabela 13. Rodzaj zadań formułowanych przez nauczyciela

Rodzaj zadań	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	proporcja	liczebność	proporcja
Zamknięte	4	0,25	9	0,75
Półotwarte	8	0,50	2	0,17
Otwarte	4	0,25	1	0,8
Razem	16	1,00	12	1,00

$$\chi^2 = 6,892, \quad df = 2, \quad p < 0,05$$

Zadań formułowanych przez nauczycielkę grupy WSP było o 1/4 więcej niż w grupie K. Różnice w rozkładzie poszczególnych rodzajów zadań w obu grupach są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$. 3/4 zadań w grupie WSP to zadania o mniejszym lub większym stopniu otwartości, czyli takie, które odwołują się do myślenia dywergencyjnego, stymulują rozwój produktywnej aktywności poznawczej dzieci. Pozostała 1/4 zadań to zadania zamknięte. Wartości odnoszące się do grupy K wskazują na odwrotną relację między wyróżnionymi typami zadań: 3/4 z nich to zadania zamknięte, a tylko 1/4 stanowią zadania półotwarte i otwarte.

Podobnie, jak w wypadku pytań, które w grupie K formułowane były najczęściej w ten sposób, by odpowiadając na nie uzyskać jednoznaczną odpowiedź, również zadania dla dzieci przeważnie przybierały postać takich, których wynik był z góry określony. Nie dawały one dzieciom możliwości wyboru, nie skłaniały do zastanawiania się nad najbardziej korzystnym rozwiązaniem, nie prowokowały dyskusji. Ich przeciwieństwem były sytuacje często obserwowane w grupie WSP, w których przeważały zadania o różnym stopniu otwartości, sprzyjające ujawnianiu się osobistych upodobań dzieci realizujących zadanie, co w przyszłości zaowocowało ich większą samodzielnością poznawczą w porównaniu z rówieśnikami z grupy K.

Jak pisze C. Lewis: „Dziecko potrzebuje być twórcą i wynalazcą, bezustannie poszukiwać nowych sposobów działania oraz wykazywać zainteresowanie tworzeniem i odkrywaniem”³⁷. Takie możliwości stwarzają mu właśnie zadania otwarte, które dopuszczając szeroką gamę różnorodnych, a jednocześnie poprawnych rozwiązań, odwołują się do wyobraźni i intuicji pobudzając proces myślenia heurystycznego. Zastana trudność lub problem wymaga od dziecka wytworzenia nowych, brakujących informacji bądź metod rozwiązania, zasadniczo różnych od sprawdzonych metod algorytmicznych³⁸. Zaletą zadań otwartych jest nie tylko to, że uruchamiają specyficzny typ aktywności poznawczej, ale również to,

³⁷ D. L e w i s, *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa 1988, s. 144.

³⁸ J. K o z i e l e c k i, *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1968, s. 36–40.

że dzięki zawartej w nich możliwości wyboru pozwalają na osobiste ustosunkowanie się do napotkanych problemów, przez co angażują emocjonalnie, wdrażają do samodzielności, kształtują aktywną postawę wobec nowych zadań i sytuacji. Właściwości te, jak wykazują badania, sprzyjają trwałości i skuteczności efektów edukacyjnych, które wzrastają wówczas, gdy edukacja służy realizacji jednostki i tak jest przez nią odczuwana, wynika zaś z własnej, autentycznej aktywności, z motywacji, potrzeb i zainteresowań³⁹.

Warto jednak zwrócić uwagę na to, że niewskazane byłoby, żeby perspektywa pozytywnych następstw, wynikających z kontaktów dziecka z zadaniami otwartymi, doprowadziła do wyeliminowania z repertuaru czynności nauczyciela zadań zamkniętych. Proporcja wynosząca 1/4, jak ma to miejsce w grupie WSP, wydaje się niezbędnym minimum, albowiem zdaniem D. Lawtona „Jedną z funkcji kształcenia jest wysuwanie wobec dzieci wymagań, których one same nie wysunęłyby wobec siebie”⁴⁰. Groziłoby to pozostaniem ich w sferze aktualnego rozwoju, ujawniającej się w rodzaju oraz poziomie samodzielnie podejmowanych i wykonywanych zadań. Niebezpieczeństwo takie istnieje także wówczas, gdy zadania proponowane przez nauczyciela zorientowane są na utrwalanie, doskonalenie, osiąganie wprawy w wykonywaniu już opanowanych czynności, czyli gdy ich efektem mają być jedynie zmiany o charakterze ilościowym, właściwe dla nauczania określonego przez L. S. Wygotskiego jako „nauczanie zorientowane na już zakończony cykl rozwojowy”. O wiele korzystniejsza dla rozwoju dziecka sytuacja ma miejsce wówczas, gdy nauczyciel prezentując dzieciom zadanie zamknięte określa jego spodziewany wynik, który dotyka ich sfery najbliższego rozwoju⁴¹. Jest to dla dzieci wyzwanie, które, gdy je podejmą, może zapoczątkować wewnętrzne przemiany przygotowujące je do przejścia na wyższy poziom rozwoju. Rola nauczyciela w tym procesie jest niezwykle ważna; jest on nie tylko projektodawcą i organizatorem zadań prowokujących dzieci do podjęcia aktywności, ale także towarzyszy swoim wychowankom w podejmowaniu decyzji i przezwyciężaniu trudności, gotów do udzielenia pomocy. Sposób, w jaki się to odbywa, zostanie opisany w następnym rozdziale.

3. Reakcje nauczyciela na trudności dzieci

Podczas pobytu w przedszkolu dziecko nierzadko styka się z zadaniami i sytuacjami wymagającymi od niego umiejętności, które nie zostały jeszcze dostatecznie opanowane. Nie zawsze potrafi samo sobie poradzić, czasem jest mu

³⁹ A. C l a u s e, *Une pedagogie de la „motivation”, activite et situation significatives*; P. J u i f, L. L e g r a n d, *Textes de pedagogie pour l'ecole d'aujourd' hui*, Fernand Nathan, Paris 1974, s. 15, podają za: M. K a r w o w s k a-S t r u c z y k, *op. cit.*, s. 279.

⁴⁰ D. L a w t o n, *Social change, Educational theory and curriculum planning*, London, 1973, podają za: D. B a r n e s, *op. cit.*, s. 237.

⁴¹ A. B r z e z i ń s k a, *Procesy dojrzewania i uczenia się a rozwój dziecka*, [w:] A. B r z e z i ń s k a, M. B u r t o w y, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1985, s. 46–47.

potrzebna rozsądna pomoc nauczyciela wspierająca wysiłki dziecka, uodparniająca jego reakcje emocjonalne na sytuacje trudne, wskazująca jak w przyszłości radzić sobie w podobnych sytuacjach. Chcąc przekonać się, jaką formę pomagania preferowały nauczycielki, w obu badanych grupach obserwowano ich sposób reagowania na trudności, jakie napotykały dzieci realizujące zadania stawiane przed nimi podczas zajęć⁴². Czynnikiem ukierunkowującym obserwację było wyodrębnienie czterech kategorii zachowań określających stopień włączania się nauczyciela w problem dziecka: informowanie dziecka o przyczynie trudności, szukanie sposobu pokonania trudności, wyręczanie dziecka oraz bagatelizowanie jego trudności. Czynności badawcze polegały na obserwowaniu i notowaniu częstotliwości zachowań nauczyciela charakterystycznych dla każdej z wyróżnionych kategorii. Ilustrują to tabele 14–17.

Tabela 14. Zróżnicowanie reakcji typu „informowanie o przyczynie trudności”

Rodzaj reakcji	Grupa WSP	Grupa K
Zwerbalizowanie problemu	3	0
Nakłanianie poprzez pytania do zastanowienia się nad możliwością rozwiązania problemu	7	0
Razem	10	0

χ^2 nie liczono ze względu na zbyt małą liczebność.

Zachowania, które można zakwalifikować do ogólniejszej kategorii „informowanie o przyczynie trudności”, w grupie K nie zaobserwowano, natomiast w grupie WSP wystąpiło ono w 10 na 15 obserwacji. Najczęściej były to pytania skłaniające dziecko do zastanowienia się nad możliwością samodzielnego rozwiązania problemu i pomagające mu w ten sposób w zrozumieniu, na czym tak naprawdę polega jego problem. Rzadziej było to zwerbalizowanie problemu (rodzaju trudności, na jakie napotyka dziecko) przez nauczycielkę.

O znaczeniu uwag nauczyciela pomocnych w zwerbalizowaniu problemu dziecka pisze m.in. M. Donaldson, powołując się na badania R. Sieglera. Prowadził on z dziećmi eksperyment zwany „równoważeniem szalek”, w którego rezultacie okazało się, że skuteczność podołania zadaniu zależy od rodzaju informacji pomocniczej.

Jeśli chcemy rozwiązać problem, jest oczywiście pożądane, byśmy – co najmniej – potrafili zarejestrować te cechy, które są istotne dla jego rozwiązania. A przecież istnieją lepsze i gorsze sposoby przedstawiania tych cech – sposoby, które ułatwiają lub utrudniają manipulowanie nimi. A więc bardzo istotne w pracy nauczyciela może być pomaganie dzieciom w dostatecznym wyobrażeniu problemu, który mają rozwiązać⁴³.

⁴² B. Scharfenstein-Kapuścińska, *Styl pedagogiczny nauczyciela a odporność na sytuacje trudne dzieci 6-letnich*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW., Wrocław 1988.

⁴³ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, Warszawa 1986, s. 136.

Przekazanie informacji, na czym polega istota problemu, aby w ten sposób zachęcić dzieci do zastanowienia się nad sposobami jego rozwiązania, oraz zadawanie dodatkowych pytań wydłuża co prawda czas działania, jednak niewątpliwą zaletą tego typu oddziaływań jest przyzwyczajanie dziecka do poszukiwania nowych informacji, które przyczynią się do ujrzenia zaistniałej trudności w pełniejszym świetle. To z kolei może pomóc mu w bardziej precyzyjnym zwerbalizowaniu problemu, trafniejszym uchwyceniu przyczyny trudności i bardziej aktywnym dążeniu do jej przezwyciężenia.

Brak tego typu form pomocy w grupie K uwarunkowany jest prawdopodobnie nastawieniem nauczycielki na doraźny efekt. Być może przekazywanie dzieciom dodatkowych informacji, które mogłyby mobilizować je do samodzielnego poradzenia sobie z trudnościami, uważa ona za stratę czasu. Pewne potwierdzenie takiej interpretacji mogą stanowić inne z uzyskanych w omawianych badaniach wyników. Należy do nich zaliczyć zarówno wyjątkowo wiele sytuacji, w których nauczycielka wyřęczała dziecko (tab. 16), jak też jej zachowania świadczące o tym, iż bagatelizowała ona trudności dzieci (tab. 17).

Można sądzić, że przyczyną odmienności zachowań nauczycielek obu grup były różnice w nastawieniach i oczekiwaniach w stosunku do dzieci każdej z nich. Jedną z właściwości nastawień⁴⁴ jest to, iż pełnią one funkcję selekcyjną w postrzeganiu zjawisk i sytuacji, która polega na uwrażliwieniu na pewne, zgodne z dotychczasowymi przekonaniem, aspekty rzeczywistości. Ponadto w procesie interakcji społecznej może zachodzić efekt behawioralnego potwierdzania się hipotez. Polega on na tym, że „podmiot utrzymujący określone nastawienie wobec innej osoby zachowuje się wobec niej tak, że przejawia ona zachowania zgodne z tym nastawieniem podmiotu”⁴⁵.

Nauczyciel, który uznaje podmiotowość dziecka, widzi w nim osobę zdolną do zrozumienia problemu i rozwiązania go na miarę własnych możliwości, będzie współpracował z dzieckiem. Pomoc, jakiej będzie mu udzielał, polegać będzie, jak w wypadku nauczycielki grupy WSP, na dostarczaniu dodatkowych informacji wprost lub poprzez pytania pomocnicze, ale tak, by nie zahamować aktywności dziecka, by po tych kilku uzupełnieniach mogło dalej działać już samodzielnie. Inaczej będzie się zachowywał nauczyciel prezentujący pogląd, że dziecko w wieku przedszkolnym jest jeszcze mało samodzielne, niewiele umie i raczej powinno oswajać się z zadaniami niezbyt skomplikowanymi niż podejmować czynności bardziej złożone, z jakimi będzie miało do czynienia w przyszłości. Nauczyciel będący zwolennikiem takiego poglądu raczej będzie ochraniał dziecko przed trudnościami i minimalizował możliwość niepowodzenia, niż zachęcał je do tego, by samo próbowało pokonać napotkaną przeszkodę. Prawdopodobnie takie racje przeważały w postępowaniu nauczycielki grupy K.

⁴⁴ T. Mądrzycki, *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*, Warszawa 1986, s. 46.

⁴⁵ J. M. Darley, P. H. Gross, *A hypothesis – confirming bias in labeling effects*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 1983, vol. 44, s. 20–33, podaje za: T. Mądrzycki, *op. cit.*, s. 49.

Tabela 15. Zróznicowanie reakcji typu „szukanie sposobu pokonania trudności”

Rodzaj reakcji	Grupa WSP	Grupa K
Powtórzenie polecenia	13	0
Podanie propozycji rozwiązania problemu z możliwością wyboru	2	1
Odwołanie się do grupy, aby poszukać sposobu rozwiązania trudności	2	0
Podanie informacji pomocniczej w momencie zaistnienia trudności	5	2
Podanie wstępnej części rozwiązania	1	0
Razem	23	3

$$\chi^2 = 5,472, \quad d_f = 4$$

Zachowania zaliczane do kategorii „szukanie sposobu pokonania trudności” (tab. 15) u nauczycielki grupy WSP uzyskują przewagę nad analogicznymi zachowaniami w grupie K w stosunku 8:1. Najczęściej obserwowaną formą pomocy, mającą na celu znalezienie sposobu pokonania trudności, było u nauczycielki grupy WSP powtarzanie polecenia. Choć jest to zabieg dość prosty, nie zaobserwowano go w grupie K. Można przypuszczać, że nauczycielka nie zdaje sobie sprawy z tego, że trudność dziecka może wynikać po prostu z nieusłyszenia polecenia lub jego niezrozumienia, gdy słyszy je wypowiedziane szybko i po raz pierwszy.

Innym rodzajem reakcji nauczyciela na przejawy niepowodzenia dzieci w realizacji zadania było podanie informacji pomocniczej w momencie zaistnienia trudności. Mimo iż zachowanie to wystąpiło w mniejszym nasileniu niż poprzednie, to jednak zaobserwowano je w obu przedszkolach (stosunek 2,5:1 na korzyść grupy WSP). Powodem tego, że w grupie WSP częściej okazywano pomoc w takiej właśnie formie, może być zaufanie do dziecka jako do aktywnego podmiotu działającego, który potrafi wykorzystać informację pomocniczą ukierunkowującą dalsze poszukiwania i samodzielnie pokonać chwilowe niepowodzenie.

Pozostałe sposoby pomagania dzieciom w pokonywaniu trudności były wykorzystywane przez nauczycielki sporadycznie, i to głównie w grupie WSP. Reakcje nauczycielki tej grupy były nie tylko liczniejsze, ale także bardziej zróżnicowane. Wszystkie pięć wyróżnionych zachowań, które zakwalifikowano do kategorii „szukanie sposobu pokonania trudności”, zaobserwowano w grupie WSP, i tylko dwa z nich w grupie K. Spośród tych pięciu na uwagę zasługuje to, które określono jako „podanie wstępnej części rozwiązania”. Mimo iż takie postępowanie nie jest popularne (pojawiało się tylko raz i tylko w grupie WSP), warto podkreślić, że może ono być pomocne w „postawieniu pierwszego kroku”, który zmobilizuje dziecko i dzięki któremu nabierze ono przekonania, że może pokonać trudność i bez obaw przystąpić do realizacji kolejnych etapów zadania.

Analiza danych zawartych w tabeli 15 wskazuje na analogię między zachowaniami wyodrębnionymi w ramach kategorii „szukanie sposobu pokonania

trudności” a tymi, których upowszechnienie postulują propagatorzy metod pobudzania twórczego myślenia. Są to przede wszystkim psychologowie amerykańscy, J. P. Guilford i E. P. Torrance⁴⁶. W Polsce tą problematyką zajmowali się m.in. Z. Pietrasiński i J. Koziński⁴⁷. Jedną z bardziej znanych metod pobudzania twórczości jest technika wskazówek słownych, polegająca na „kierowaniu procesem rozwiązywania problemów za pomocą różnorodnych wskazówek (pytań, poleceń, naprowadzeń itp.), które mają charakter heurystyczny”⁴⁸. Co najmniej trzy z pięciu wyróżnionych zachowań nauczyciela obserwowanych w grupie WSP – powtórzenie polecenia, podanie informacji pomocniczej w momencie zaistnienia trudności oraz podanie wstępnej części rozwiązania – można zaliczyć do oddziaływań zorientowanych na rozwijanie twórczego myślenia wychowanków. Może to świadczyć o tym, że nauczycielka grupy WSP zna te metody i stosuje je, przyczyniając się w ten sposób do kształtowania odporności dzieci w zwalczaniu chwilowych niepowodzeń i jednocześnie podtrzymywania ich ciekawości wobec nowych zadań. Może też być i tak, że nie znając ich, stosuje je intuicyjnie, by zbyt łatwymi zadaniami nie zniechęcać dziecka, a w razie zbyt trudnych nie pozostawiać go samego.

Inny jeszcze kierunek interpretacji może wiązać się z poglądem L. S. Wygotskiego, który zwraca uwagę na to, że z punktu widzenia pedagogiki cenniejsze jest wiedzieć, co dziecko może zdziałać z nieznaczną pomocą, niż co potrafi ono osiągnąć bez pomocy⁴⁹. Te zadania, które udaje mu się wykonać przy współudziale, pod kierunkiem i z pomocą dorosłego, ujawniają strefę najbliższego rozwoju, która określana jest przez poziom funkcji dopiero się kształtujących, ale już będących w trakcie intensywnych przemian. Jeśli natomiast pomoc dorosłego jest nieskuteczna i dziecko nie potrafi wykorzystać jego wskazówek, oznacza to, iż dana funkcja nie znalazła się jeszcze w strefie najbliższego rozwoju i wówczas albo należy zrezygnować z dalszej stymulacji, albo udzielić dziecku jeszcze większej pomocy⁵⁰. Być może w tym zaleceniu tkwi wyjaśnienie zachowania nauczycielki grupy K, która z chwilą wystąpienia trudności, nie doceniając możliwości swoich podopiecznych, zamiast wspólnie z nimi poszukiwać sposobów, dających szansę na to, że potrafią poradzić sobie z dokończeniem zadania – sama wykonuje czynność sprawiającą dziecku trudność. Ilustruje to tabela 16.

Wyręczanie dziecka w grupie WSP było sporadyczne, natomiast w grupie K obserwowano je dość często (średnio przeszło 2-krotnie podczas każdej obserwacji) i w zdecydowanej większości wypadków polegało ono na wykonaniu czynności za dziecko. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$.

⁴⁶ Zob. M. S. S z y m a ń s k i, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987, s. 53–75.

⁴⁷ Zob. W. F r a n k i e w i c z, *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Warszawa 1983, s. 20–22.

⁴⁸ J. K o z i ń s k i, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969, s. 144.

⁴⁹ M. D o n a l d s o n, *op. cit.*, s. 132.

⁵⁰ A B r z e z i ń s k a *op. cit.* s. 147

Tabela 16. Zroźnicowanie reakcji typu „wyręczenie”

Rodzaj reakcji	Grupa WSP	Grupa K
Wykonanie czynności za dziecko	0	36
Udzielenie odpowiedzi za dziecko	2	2
Dyktowanie dziecku kolejnych czynności, aż do pokonania trudności	1	1
Razem	3	39

$$\chi^2 = 19,385, \quad df = 2, \quad p < 0,001$$

Niezwykłe rzadkie przejawy wyręczenia odnotowane w grupie WSP można wyjaśnić, jak się zdaje, przekonaniem nauczycielki, że ważniejszy jest sam akt działania dziecka, doświadczanie poczucia sprawstwa niż ostateczny rezultat jego działalności. Inne wyjaśnienie zaobserwowanych różnic może być związane ze zrezygowaniem z limitów czasowych dla poszczególnych form zajęć w grupie WSP. Dzieci, nie poddawane presji czasu i nie ponaglone przez nauczycielkę, same starały się uporać z trudnościami, choć nie zawsze wybierały rozwiązanie najbardziej skuteczne. O tym, jak ważne jest swobodne dysponowanie czasem w prowadzeniu uczniów w kierunku aktywnej, poszukiwawczej postawy wobec otoczenia, piszą R. Gloton i C. Clero:

Po to, by inspirować odkrywczość, by prowadzić dialog z uczniem, aby uruchomić postawę twórczą i zaspokoić jego potrzebę ekspresji, trzeba mieć sporo czasu, by móc błędzić, zagubić się na manowcach podniecających poszukiwań, trzeba umieć wyzwolić się z sytuacji pracy przy taśmie po to, by wejść w sytuację swobodnej zabawy⁵¹.

Uzasadnieniem częstego reagowania przez nauczycielkę grupy K wyręcaniem może być jej przeświadczenie, że efekt końcowy czynności wykonywanej przez dziecko jest ważniejszy niż sam przebieg czynności. Zwykło się uważać, że wytwór czynności dziecka w postaci rysunku czy innej pracy świadczy o zrealizowaniu celów zawartych w konspekcie, a jednocześnie stanowi jedno z kryteriów oceny pracy nauczycielki. Powodem tak częstego wyręczenia dzieci przez nauczycielkę może być także ograniczenie czasowe wynikające z harmonogramu dnia lub jej zniecierpliwienie wywołane nieporadnością niektórych wychowanków.

Innym wyjaśnieniem różnic w częstotliwości wyręczenia dzieci przez nauczycielki obu grup może być przekonanie nauczycielki grupy K, że małe dzieci uczą się prawidłowego wykonywania czynności głównie przez naśladownictwo osób dorosłych. Warto jednak pamiętać, że dziecko, jak każda ludzka istota, wykazuje naturalną dążność do nadawania światu sensu i do poddawania go rozmyślnej kontroli⁵². Pragnienie to rozwija się i doskonali w toku nabywania kolejnych doświadczeń, kiedy doznaje ono satysfakcji, gdy jego wyobrażenia o świecie i informacje odbierane z rzeczywistości pasują do siebie, i niezadowo-

⁵¹ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 30.

⁵² M. Donaldson, *op. cit.*, s. 147.

lenia, gdy tego dopasowania brak. Ten naturalny proces może jednak znacznie osłabnąć, gdy dziecko, zamiast samodzielnie zmierzać do zmniejszenia rozbieżności, zbyt często będzie wyręczane przez nauczyciela, który – w dobrej wierze – będzie starał się uchronić je przed niepowodzeniem. Tym samym będzie je pozbawiał źródła podstawowej formy przyjemności, jaką w życiu umysłowym człowieka jest sam akt redukowania tego, co niespodziewane i zawile do przewidywalnego i prostego⁵³. W ten sposób może dojść do osłabienia motywacji sprawnościowej, określanej przez D. W. White'a⁵⁴ jako dążenie do opanowania zachowań, które zaspokajają wewnętrzną potrzebę radzenia sobie z otoczeniem.

W grupie WSP nie zaobserwowano zachowania nauczycielki, które można określić jako bagatelizowanie trudności dziecka. W grupie K takich zachowań było 9 (na 15 obserwacji), z których 2/3 to zbagatelizowanie wypowiedzi dziecka, a 1/3 to polecenie mu wykonania innej czynności (tab. 17).

Tabela 17. Zróżnicowanie reakcji typu „bagatelizowanie trudności”

Rodzaj reakcji	Grupa WSP	Grupa K
Zignorowanie wypowiedzi dziecka	0	7
Polecenie wykonania innej czynności	0	2
Razem	0	9

χ^2 nie liczono ze względu na zbyt małą liczebność.

Fakt, że w grupie WSP nie zaobserwowano tego typu reakcji, może świadczyć o tym, że nauczycielka odnosi się do dziecka jak do partnera, z prawem do poważnego traktowania i liczenia się z jego zdaniem. Sygnałem dla nauczycielki, świadczącym o tym, że dziecko czegoś nie rozumie i chce się czegoś dowiedzieć, są skierowane do niej pytania i wypowiedzi, których nauczycielka nie ignoruje. Można powiedzieć, że przejawia ona szacunek dla dziecka i jego problemów, zdając sobie sprawę z tego, że jej głównym zadaniem jest pomaganie dziecku w rozwoju m.in. przez aktywne słuchanie tego, co mówi. Brak zachowań świadczących o bagatelizowaniu trudności dziecka oraz pomoc okazywana mu w postaci zwerbalizowania problemu (tab. 14) świadczy o tym, że nauczycielka akceptuje dziecko, podziela i rozumie jego uczucia, co jest warunkiem skuteczności metody aktywnego słuchania. Polega ona na tym, że nauczyciel nie ocenia dziecka ani nie narzuca mu gotowego rozwiązania, ale stara się nazwać te myśli, pragnienia, emocje, których dziecko nie potrafi samo sformułować. Pomaga mu w ten sposób w odkryciu i zwerbalizowaniu problemu oraz w znalezieniu jego rozwiązania⁵⁵.

Analizując reakcje nauczycielki grupy K można sądzić, że uważa ona, iż

⁵³ J. Bruner, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, Warszawa 1971, s. 146–147.

⁵⁴ D. W. White, *Motivation reconsidered. The concept of competence*, „Psychological Review”, 1959, nr 66, s. 317–318, podaję za: J. Bruner, *op. cit.*, s. 119–120.

⁵⁵ M. Karwowska-Strucznyk, W. Hajnicz, *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Warszawa 1986, s. 63–69.

dzieci powinny odpowiadać na jej pytania i nie zabierać głosu niepotrzebnie, a tylko wówczas, gdy ona tego oczekuje. Przemawia za tym zignorowanie wypowiedzi dziecka brakiem ustosunkowania się do niej lub poleceniem mu wykonania innej czynności. Skutkiem takiego traktowania dzieci może być ich coraz mniejsza ochota do zadawania pytań i wypowiadania samodzielnych sądów.

Na kłopoty nauczyciela związane z właściwym reagowaniem na nieprzewidziane wypowiedzi dzieci zwracają uwagę R. Gloton i C. Clero pisząc:

Im bardziej osobisty charakter ma myśl wyrażona przez dziecko, tym więcej zawiera ryzyka, że wyda się ludziom dorosłym dziecinna i mało istotna, dziwaczna czy nie na temat; im bardziej jest spontaniczna i pojawia się w okolicznościach uznanych za niewłaściwe, tym trudniejsza może być sytuacja dorosłego, który musi na nią w indywidualny sposób zareagować, sformułować odpowiedź, a przecież często zapomniał już, jak to się robi. A jednak nigdy nie należy lekceważyć dziecka, być opryskliwym czy traktować jego inicjatywy z obojętnością. Nie trzeba także przesadzać z pochwałami: dziecko jest istotą czystą i autentyczną, nie lubi pochlebstwa, które zawiera w sobie pogardę. Chce jednak, by traktowano poważnie i z sympatią jego wytwory i potrzebuje partnerstwa⁵⁶.

W celu pełniejszego zobrazowania różnic w sposobach reagowania nauczycielek na trudności przejawiane przez dzieci skonstruowano tabelę 18.

Tabela 18. Zróżnicowanie reakcji nauczyciela na trudności dzieci

Rodzaj reakcji	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Wyřęczenie	3	8	39	76
Szukanie sposobu pokonania trudności	23	64	3	6
Informowanie o przyczynach trudności	10	28	0	0
Bagatelizowanie trudności	0	0	9	18
Razem	36	100	51	100

$$\chi^2 = 64,575, \quad df = 3, \quad p < 0,001$$

Różnice w sposobie reagowania nauczycielek obu grup na trudności przejawiane przez dzieci są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$. Łączna liczba zachowań nauczyciela, które można określić jako reakcje na trudności dzieci, jest większa w grupie K. Jednak, jeśli wyeliminować te, które są tylko pomocą doraźną, a przejawiają się w wyřęczeniu dziecka (76% w grupie K), okaże się, że pozostaje ich już niewiele, a te, które można określić jako konstruktywne, stanowią zaledwie 6% ogółu.

Diametralnie różna jest sytuacja w grupie WSP. Tu zdecydowanie dominują zachowania konstruktywne, takie jak szukanie sposobu pokonania trudności oraz informowanie o przyczynach trudności, stanowiąc łącznie 92% reakcji. Wyřęczenie pojawia się sporadycznie, a reakcji typu „bagatelizowanie trudności dziecka” nie zaobserwowano w ogóle.

⁵⁶ R. Gloton, C. Clero, *op. cit.*, s. 106–107.

Syntetyczne ujęcie zachowań nauczycielek, które określono jako reakcje na trudności przejawiane przez dzieci, upoważnia do stwierdzenia, że nauczycielka grupy WSP traktuje dziecko w sposób podmiotowy, co przejawia się we współdziałaniu z dzieckiem (szukanie sposobu pokonania trudności, informowanie o przyczynach trudności), natomiast nauczycielka grupy K traktuje dziecko w sposób przedmiotowy, wyrażający się w wykonywaniu przez nią wielu czynności za dziecko i w bagatelizowaniu jego trudności.

Ta diagnoza podejścia nauczyciela do powierzonych mu dzieci nasuwa analogie do wyróżnionych przez N. Flandersa⁵⁷ dwóch typów nauczania: bezpośredniego i niebezpośredniego. Nauczanie bezpośrednie polega na tym, że osobą aktywną jest przede wszystkim nauczyciel. To on demonstruje, wyjaśnia, instruuje, przekazuje wskazówki. Cechuje go niska plastyczność poznawcza, co oznacza, że nie widzi, co się dzieje w grupie, ani nie słyszy większości interakcji. Jeśli zaś widzi i słyszy, nie dociera do niego znaczenie tego, co się dzieje, jest skoncentrowany głównie na tym, co sam mówi i robi.

Nauczanie niebezpośrednie jest zorientowane raczej na wysuwanie sugestii i zadawanie pytań wymagających pracy umysłowej niż na podawanie gotowych rozwiązań. Z typem nauczania niebezpośredniego powiązana jest tzw. plastyczność poznawcza nauczyciela, który pobudza uczniów do myślenia na swój sposób, reaguje na ich potrzeby, odpowiada zarówno na idee, jak i na uczucia uczniów.

Źródła opisanych typów nauczania tkwią w tzw. ukrytym programie nauczyciela⁵⁸, w którym przejawiają się prawdziwe, często nie uświadamiane uczucia, przekonania i postawy nauczyciela, mające w interakcji z uczniami podstawowe znaczenie. Można zatem przypuszczać, że różnice w sposobach reagowania nauczycielek na trudności dzieci w obu badanych grupach spowodowane były odmiennością ich ukrytych programów.

4. Poziom organizacji zabaw swobodnych

Jak już wspomniano (zob. rozdz. 2.1), zabawa stanowi podstawową formę aktywności dziecka przedszkolnego, w której przejawia się jego wiedza, umiejętności, stosunek do przedmiotów i partnerów w zabawie. Obserwując rodzaj działań podejmowanych podczas zabaw dowolnych oraz sposób ich organizacji można określić charakterystyczny dla każdego dziecka typ działania zabawowego. Liczne obserwacje dokonane przez W. Hajnicz⁵⁹ pozwoliły na ustalenie, że cechami różnicującymi zabawy poszczególnych dzieci są przede wszystkim liczba przedmiotów, wokół których organizowana jest zabawa dziecka, oraz sposób finalizacji czynności zabawowych. Stanowiły one podstawowe kryteria, które

⁵⁷ N. A. F l a n d e r s, *Analyzing teacher behavior*, Massachusetts 1970, podaje za: H. R y l k e, G. K l i m o w i c z, *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1982, s. 36–37.

⁵⁸ H. R y l k e, G. K l i m o w i c z, *op. cit.*, s. 34–43.

⁵⁹ W. H a j n i c z, *Rozwój organizacji zabaw dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1982.

umożliwiły W. Hajnicz wyodrębnienie sześciu typów zabaw. Są to: pseudozabawa, zabawa wieloprzedmiotowa, zabawa z dominantą niepełną, zabawa z dominantą pełną, zabawa jednoprzecmiotowa niepełna oraz zabawa jednoprzecmiotowa pełna⁶⁰. Typologia ta została uwzględniona w analizie czynności zabawowych, podejmowanych przez dzieci na terenie przedszkola, w obu badanych grupach⁶¹.

W każdej z grup obserwowano zabawy swobodne 20 dzieci z podziałem na czas zabaw porannych – 10 zabaw i dalsze 10 w czasie przeznaczonym na zabawy po południu. Po przeanalizowaniu opisów i wykresów czynności zabawowych każdego z dzieci skonstruowano tabelę 19, ilustrującą ogólny obraz poziomu organizacji zabaw swobodnych z podziałem na grupy. Oprócz wymienionych sześciu typów zabaw konieczne było umieszczenie w tabeli wariantu siódmego – brak zabawy, gdyż w grupie K dwoje dzieci w czasie przeznaczonym na obserwację nie podjęło żadnych czynności zabawowych.

Tabela 19. Typy działań zabawowych w grupie WSP i w grupie K

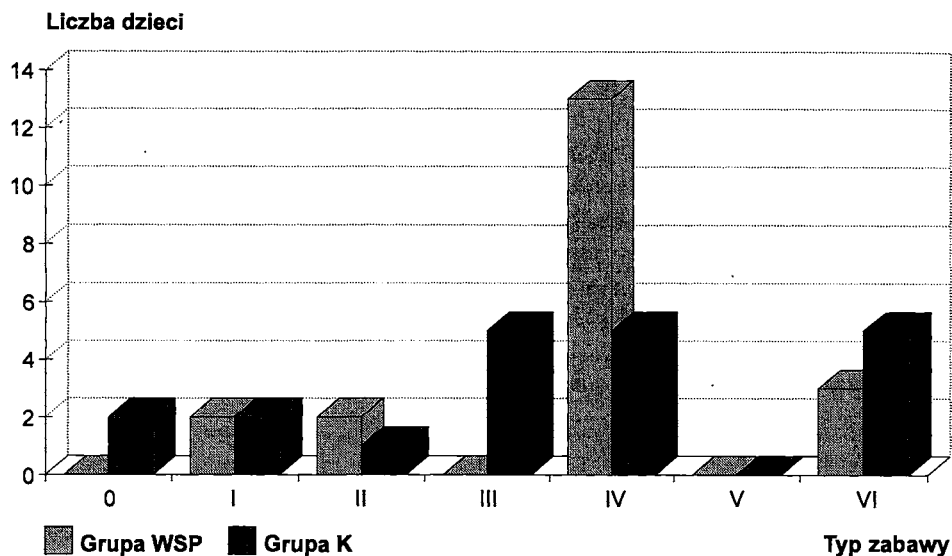
Typ zabawy	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	proporcja	liczebność	proporcja
0. Brak zabawy	0	0	2	0,10
I. Pseudozabawa	2	0,10	2	0,10
II. Zabawa wieloprzedmiotowa	2	0,10	1	0,05
III. Zabawa z niepełną dominantą	0	0	5	0,25
IV. Zabawa z pełną dominantą	13	0,65	5	0,25
V. Zabawa jednoprzecmiotowa niepełna	0	0	0	0
VI. Zabawa jednoprzecmiotowa pełna	3	0,15	5	0,25
Razem	20	1,00	20	1,00

$$\chi^2 = 11,389, \quad df = 5, \quad p < 0,05$$

Analiza tabeli 19 i rysunku 1 wykazuje różnice w sposobie organizacji zabaw dzieci z obu grup. W grupie WSP zdecydowaną przewagę uzyskują zabawy z pełną dominantą; pozostałe rodzaje pojawiają się o wiele rzadziej, spośród nich najczęściej, choć tylko 3-krotnie, zabawa jednoprzecmiotowa pełna. Częstotliwość poszczególnych typów zabaw w grupie K wykazuje większe zróżnicowanie; żadna z zabaw nie uzyskuje przewagi nad pozostałymi – tak samo często dzieci podejmowały zabawy z niepełną dominantą, z pełną dominantą i zabawy jednoprzecmiotowe pełne. Pozostałe typy zabaw odnotowano sporadycznie, u dwojga dzieci nie zaobserwowano żadnych czynności zabawowych. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$.

⁶⁰ Charakterystyka 6 typów zabaw wyróżnionych przez W. Hajnicz jest zamieszczona w *Aneksie*.

⁶¹ M. K o p e c k a, *Styl pedagogiczny a nawiązywanie kontaktów społecznych podczas zabaw swobodnych przez dzieci 6-letnie*, niepublikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UWr., Wrocław 1988.



Rys. 1. Typy działań zabawowych w grupie WSP i w grupie K

Wyniki zawarte w tabeli 19 oraz zilustrowane na rysunku 1 pozwalają przypuszczać, że mimo braku przewagi zabaw o wysokim stopniu zorganizowania w grupie WSP, poziom czynności zabawowych w tej grupie jest wyższy w porównaniu z grupą K. Świadczy o tym zdecydowana przewaga zabaw z pełną dominantą (typ IV) nad pozostałymi typami zabaw, a także mała liczba zabaw o niskim stopniu organizacji (typ I i II).

Zasadność tego wniosku może być jednak poddana w wątpliwość, gdy uwzględnimy przewagę, jaką uzyskują dzieci z grupy K w zakresie zabaw o najwyższym stopniu organizacji, czyli zabaw jednopremiotowych pełnych (typ VI). Można sądzić, że w tej grupie jest kilkoro dzieci bardzo samodzielnych, potrafiących zorganizować i konsekwentnie przeprowadzić zamierzone działanie, co potwierdzają także wyniki zamieszczone w dalszych tabelach (por. tab. 25, 43, 44, 55). Jednak pozostałe dzieci nie przejawiają takich umiejętności, czego dowodzi tak samo liczna grupa dzieci podejmujących zabawy z niepełną dominantą (typ III) oraz dwoje dzieci, u których nie zaobserwowano jakichkolwiek czynności zabawowych.

Wyjaśnienia tych różnic upatrywać można w stopniu zaangażowania nauczyciela w samoradną aktywność dzieci. Uczestniczenie w zabawach dzieci pozwala mu aktywnie wpływać na przebieg zabawy, modyfikować nie tylko jej obszar tematyczny, ale także rodzaj i zakres jej czynności składowych. Zdarzało się, że tak właśnie postępowała nauczycielka grupy WSP, która, inicjując temat zabawy lub będąc zapraszana przez dzieci do już trwającej zabawy, wykorzystywała ją jako jeszcze jedną okazję do uświadomienia dzieciom poszczególnych faz działania – od czynności organizujących po finalizujące. W grupie K nie zaobserwo-

wano, by nauczycielka uczestniczyła w zabawach dzieci, były więc one zdane na własną pomysłowość. Dla niektórych z nich była to sytuacja korzystna, wyzwalająca ich inicjatywę, przejawiającą się w zabawach jednolitych pełnych, inne natomiast pozostawały biernie lub podejmowały zabawy o niskim stopniu organizacji.

O zasadności poglądu, wskazującego na związek między poziomem organizacji zabaw dzieci a faktem uczestniczenia (lub nie) nauczycielki w ich zabawach, może świadczyć następująca wypowiedź E. Kamenowa:

nie wystarczy dać tylko dziecku materiał, nawet najbardziej pomysłowy; nie wystarczy stworzyć środowisko dostosowane do dziecka, jeżeli dorosły nie jest w nim obecny. Jeżeli termin „swoboda” implikuje postawę pasywną, zaniechanie umiarkowanego kierowania i życzliwego nadzoru, jeżeli jest to sprzeczne z każdą dyscypliną i zmierza do anarchii, to dzieci zatrzymują się w swoim rozwoju. To je ogranicza, a nie wyzwala⁶².

Interesujące wydaje się porównanie rezultatów zawartych w tabeli 19 z ustaleniami dokonanymi przez W. Hajnicz. Charakteryzując zabawy dzieci 6-letnich autorka stwierdza, że 80% zabaw dzieci w tym wieku to zabawy jednoprzedsmiotowe⁶³. Uzyskane przez nas rezultaty nie potwierdzają tej tendencji. W obu badanych grupach zdecydowaną większość stanowią zabawy wieloprzedsmiotowe i tylko niewielki odsetek dzieci podejmuje zabawy jednoprzedsmiotowe pełne. Z kolei kłopoty 6-latków ze sfinalizowaniem działania, stwierdzone w badaniach W. Hajnicz, nie są udziałem badanych przez nas dzieci, o czym świadczy zdecydowana przewaga zabaw z pełną dominantą w grupie WSP (typ IV) i spora ich liczba w grupie K (zabawy z pełną dominantą (typ IV) oraz zabawy jednoprzedsmiotowe pełne (typ VI)).

Zestawienie tych dwóch kryteriów, tzn. wielo- i jednoprzedsmiotowości oraz stopnia finalizacji z typami zabaw właściwymi dla poszczególnych grup wiekowych sugeruje, że dzieci z obu badanych grup znajdują się w fazie zmian rozwojowych charakterystycznych dla dzieci między 5. a 6. rokiem życia. Wskazuje na to spora liczba działań sfinalizowanych (typ IV i VI) i jednocześnie wieloprzedsmiotowych (typ III i IV), które zapowiadają zmianę w organizacji działania zabawowego w kierunku zabawy jednoprzedsmiotowej i pełnego działania o jednolitym charakterze.

Jedno jeszcze zagadnienie opisane przez W. Hajnicz, a związane z finalizowaniem zabawy, zasługuje na uwagę. Autorka porównywała zabawy, jakie dzieci podejmowały na terenie przedszkola i w domu⁶⁴, pod kątem tego, czy zostały one sfinalizowane, czy też nie. Okazało się, że w sytuacji domowej przeważały zabawy samodzielnie kończone przez dzieci, w przedszkolu zaś częściej można było zaobserwować zabawy w formie niesfinalizowanej. Komentując ten rezultat

⁶² E. K a m e n o w, *Zabawa i edukacja. Kontrowersje na temat roli zabawy w kształceniu*, tłum. K. Lubomirska, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1989, nr 3, s. 134, zob. też: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.): *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań 1995.

⁶³ W. H a j n i c z, *op. cit.*, s. 62.

⁶⁴ *Ibidem*, s. 63–65.

W. Hajnicz akcentuje odmiennosć okoliczności zewnętrznych tworzących zróżnicowane warunki działania. W domu mniej jest bodźców rozpraszających, odwracających uwagę dziecka od trwającej właśnie zabawy. Także w domu czas przeznaczony na zabawę nie jest ściśle wyznaczony i decyzja o zakończeniu zabawy bardziej zależy od dziecka niż w przedszkolu. Można przypuszczać, że podobne czynniki zdecydowały o tym, że 80% zabaw dzieci z grupy WSP to zabawy sfinalizowane. Ponadto, na co także zwraca uwagę W. Hajnicz, niemałą rolę w nabywaniu umiejętności kończenia rozpoczętych czynności odgrywa zachęta nauczycielki do tego, by w jakiś sposób ustosunkować się do konkretnego działania zabawowego. Przejawia się to nie tylko w rozmowach z dziećmi na ten temat, ale także w aktywnym uczestniczeniu nauczycielki w zabawach dzieci (jak zanotowano to w grupie WSP), jej uważnym słuchaniu, mobilizowaniu w chwili zniechęcenia.

Bardziej szczegółowych informacji na temat zabaw, w jakich uczestniczyły dzieci z obu grup, dostarczyła analiza indywidualnych arkuszy obserwacji. Dzięki niej można było lepiej zorientować się w zawartości treściowej dziecięcych zabaw (tab. 20a, 20b).

Tabela 20a. Zróżnicowanie tematyczne czynności zabawowych w grupie WSP

Tematyka zabaw w grupie WSP	Liczba zabaw
Manipulowanie przedmiotami (szperanie w skrzyni skarbów, przebieranie się, zabawy butami, „pimsami”, klockami)	7
Zabawy tematyczne (jazda samochodem, zabawa w sklep, zabawa lalkami)	6
Gry (gra planszowa, gra „tajemnicze kulki”, gra w bierki, gra w „piekło–niebo”, gra w „pomidora”, gra w „głuchy telefon”)	5
Ćwiczenia fizyczne (ściganie się, huśtanie na linach, mocowanie się)	5
Zabawy w ukryciu (w skrzyni, w namiocie)	5
Animizacja zwierząt (ośmiornica, kotki, konie, psy)	4
Czynności plastyczne (rysowanie, malowanie, lepienie z plasteliny)	4
Czynności badawcze (oglądanie przez lupę, oglądanie przeźroczy)	3
Militarne (bomby, pistolety)	2
Zabawy na podłodze, na dywanie	1
Obserwacja (nauczycielki, innych dzieci)	2
Inne	4
Razem	48

Różnica między zabawami zaobserwowanymi w obu grupach polega nie tylko na tym, że w grupie WSP było ich znacznie więcej, ale także, a raczej przede wszystkim, na dużo większym zróżnicowaniu tematycznym zabaw w tej grupie. Występują tu bowiem nie tylko zabawy najczęściej spotykane w przedszkolu, takie jak zabawa samochodem czy lalką, ale także wymagające od dzieci sporej pomysłowości zabawy animizacyjne, czynności badawcze, gry oraz różnorodne formy aktywności plastycznej. Dodać należy, że w grupie WSP zabawy takie, jak

Tabela 20b. Zróżnicowanie tematyczne czynności zabawowych w grupie K

Tematyka zabaw w grupie K	Liczba zabaw
Rysowanie	7
Zabawa samochodem	6
Rozmowa	3
Zabawa lalką	2
Zabawa układanką	2
Budowanie z klocków	1
Zabawa z papugą	1
Obserwacja (nauczycielki, innych dzieci)	4
Inne	5
Razem	31

zabawa lalką czy samochodem, zostały umieszczone łącznie pod hasłem „zabawy tematyczne”. W grupie K potraktowano je osobno, by w ten sposób urozmaicić zestaw czynności zabawowych, który był znacznie uboższy niż w grupie WSP. Zabawy w grupie K można określić jako typowe, konwencjonalne, sterowane w pewnym stopniu wykorzystanym w nich rekwizytem i jemu podlegające, nie wymagające od uczestników specjalnej pomysłowości czy odkrywczości w myśleniu.

Warto także zwrócić uwagę na zabawy dzieci z grupy WSP nie występujące w obserwacjach grupy K, a które są istotne dla harmonijnego rozwoju dzieci. Są to różnorodne ćwiczenia fizyczne: huśtanie się na linach, mocowanie się, wyścigi. Z zabaw o charakterze plastycznym w grupie K rysowanie kredkami odnotowano 7-krotnie, podczas gdy w grupie WSP jest to tylko jedno z działań tego typu, obok malowania i lepienia z plasteliny. W grupie WSP pojawiły się także różnorodne zabawy świadczące o pomysłowości i ciekawości badawczej ich uczestników, np. oglądanie różnych przedmiotów przez lupę, budowa ze skrzyń i poduszek schronienia i różnorodne jego wykorzystanie (jako dom, twierdzę, czołg), lub zabawy będące przejawem chęci i umiejętności dzieci do współdziałania – zabawy animizacyjne o charakterze dramy i gry planszowe.

To, że zabawy tego typu nie wystąpiły w grupie K, może być spowodowane większym ubóstwem przedmiotowego otoczenia dzieci, nie inspirującym ich do podejmowania nowych, niestereotypowych czynności. Przedmioty, jakie miały do dyspozycji dzieci z grupy WSP (oprócz zabawek), to przeważnie albo bardzo proste klocki, albo różnokształtne poduszki, które uzupełniane przedmiotami ze skrzyni skarbów i elementami garderoby osób dorosłych zachęcały dzieci do manipulowania nimi i wykorzystywania na różne sposoby. Trzeba jednak pamiętać, że również wyposażenie sali przedszkolnej w tradycyjne zabawki przy odpowiedniej inspiracji nauczyciela i jego zachęcie, a czasem tylko aprobacie, może skłonić dzieci do nowego spojrzenia na dobrze znane przedmioty tak, by nadać im nowe właściwości lub wykorzystać je do wytworzenia potrzebnego rekwizy-

tu. Prawdopodobnie oprócz monotonii otoczenia także brak tego typu stymulacji ze strony nauczycielki (jak wspomniano nauczycielka nie uczestniczyła w zabawach dzieci) przyczynił się do mniejszego zróżnicowania tematycznego zabaw w grupie K.

J. Dyner, który zabawy tematyczne uczynił przedmiotem swej pracy monograficznej, określa je jako taki rodzaj działalności dzieci, „w której odtwarzają one w sposób ludyczny rzeczywistość otaczającego je świata, a w szczególności działania ludzi dorosłych, ich życie i stosunki społeczne”⁶⁵. Należy więc spodziewać się, że im bardziej rozległa wiedza dzieci na temat rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, tym bogatsza i bardziej zróżnicowana tematyka dziecięcych zabaw. I odwrotnie – poznanie zawartości treściowej dziecięcych zabaw pozwala na zorientowanie się, czym dzieci interesują się, co wiedzą na temat przedmiotu swoich zainteresowań i jakie są ich możliwości wykonawcze w tym względzie. Ponadto, zdaniem W. Okonia, „w obrazie zabawy można dostrzec rodzaj wpływu otoczenia i poziom wewnętrznego rozwoju dziecka oraz stopień jego adaptacji do kultury środowiska, jak też jego dążność do znalezienia własnego miejsca w tym środowisku”⁶⁶. Podobną opinię wyraża E. B. Hurlock, wskazując na kształcący aspekt zabawy, który przejawia się w tym, że w zabawie dzieci uczą się widzieć pewne sytuacje z punktu widzenia osoby, którą uosabiają w zabawie, co pomaga im rozwinąć wgląd społeczny i wgląd w siebie⁶⁷. W innym miejscu autorka pisze, że „rodzaj zabawy, różnorodność czynności zabawowych i ilość czasu spędzanego na zabawie są to wskaźniki przystosowania psychicznego i społecznego dzieci”⁶⁸.

Nawiązując do powyższych stanowisk można przypuszczać, że skoro w grupie WSP zaobserwowano więcej zabaw, które cechowały się większą różnorodnością tematów niż w grupie K, to można spodziewać się, że rozwój sfery poznawczej i społecznej 6-latków w tej grupie jest nieco bardziej zaawansowany w porównaniu z ich rówieśnikami z grupy K.

Obserwacja nauczyciela i dzieci podczas zajęć przyczyniła się do pogłębienia wiedzy na temat zależności między rodzajem aktywności (głównie werbalnej) dzieci a rodzajem bodźców sytuacyjnych i werbalnych tworzących zespół warunków skłaniających dzieci do podjęcia określonych zachowań. W podsumowaniu warto zwrócić uwagę na zarysowujące się prawidłowości.

Analiza i n t e r a k c j i n a u c z y c i e l - d z i e c k o wskazuje na różną jakość w z a j e m n y c h k o n t a k t ó w w obu badanych grupach. I tak, w grupie WSP nauczycielka aktywizowała dzieci przede wszystkim poprzez pytania, prośby, przypomnienia umów, wzbogacanie wiedzy. Jej wypowiedzi były liczniejsze i bardziej różnorodne niż nauczycielki z grupy K, której

⁶⁵ J. D y n e r, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wrocław 1971, s. 1.

⁶⁶ W. O k o Ń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 136.

⁶⁷ E. B. H u r l o c k, *op. cit.*, t. II, s. 23.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 17.

zachowanie bardziej przypominało sprawowanie nadzoru niż pobudzanie dzieci do aktywności. Przejawiało się to w częstym dyscyplinowaniu dzieci, sprawdzaniu ich wiadomości, wydawaniu ocen i poleceń o charakterze porządkowym. Ta odmienność w sposobie traktowania dzieci znalazła swoje odzwierciedlenie w charakterze ich kontaktów z nauczycielkami. Cechą wspólną wypowiedzi dzieci z obu grup był spory odsetek takich, których celem było zyskanie aprobaty nauczycielki. Różnice dotyczyły większej liczby i różnorodności wypowiedzi dzieci z grupy WSP, gdzie więcej było takich, które świadczyły o chęci nawiązania rozmowy z nauczycielką.

W obu grupach osobą, od której wychodziła inicjatywa nawiązania kontaktu, częściej była nauczycielka. Także podobny w obu grupach był repertuar bodźców, jakimi nauczycielka rozpoczynała zajęcia. Jednak wyniki badań, dotyczące aktywności nauczyciela i dzieci podczas zajęć zorganizowanych, wskazują na odmienne preferencje obu nauczycielek. Nauczycielka grupy WSP zadawała więcej pytań otwartych i produktywnych, pytania częściej dotyczyły porównań i uzasadnień; częściej odpowiadała na pytania dzieci, udzielała więcej odpowiedzi nie wprost; stawiała więcej zadań półotwartych i otwartych niż nauczycielka grupy K.

W kontaktach z każdą z nauczycielek dzieci zachowywały się inaczej. W grupie WSP częściej odpowiadały i zadawały więcej pytań; w odpowiedziach, obok oznajmień, pojawiały się próby wyjaśnień i uzasadnień; wypowiedzi były bardziej rozbudowane. Większej liczbie swobodnych wypowiedzi nauczycielki nie będących ani pytaniem, ani odpowiedzią towarzyszyło więcej wypowiedzi dzieci o podobnym charakterze. Wydaje się, że praca nauczycielki grupy WSP zmierzała do rozwijania u dzieci postawy analitycznej wobec rzeczywistości; odnotowane wypowiedzi świadczą o tym, że wiedza służyła im do poznawania i interpretowania napotykaných sytuacji.

Oprócz wymienionych różnic warto zwrócić uwagę na zaznaczające się podobieństwa obu grup: czynnikiem dominującym w punkcie wyjścia zajęć było słowo, w wypowiedziach nauczycielki dominowały pytania, a w wypowiedziach dzieci odpowiedzi, przeważnie jednowyrazowe. W odpowiedziach nauczycielek na pytania dzieci przewagę uzyskiwały odpowiedzi wyczerpujące.

Kolejną cechą różnicującą obie grupy był rodzaj pomocy udzielanej przez nauczycielkę w sytuacjach sprawiających dzieciom kłopoty. Nauczycielka grupy WSP, chcąc pomóc dziecku w rozwiązaniu jego problemu, powtarzała polecenie, podawała informacje pomocnicze, wskazywała na przyczynę trudności, pomagała dziecku zwerbalizować problem, mobilizując je w ten sposób do aktywnego poszukiwania sposobu samodzielnego rozwiązania zadania. Natomiast zachowanie nauczycielki grupy K pozbawione było tego elementu mobilizacji i przeważnie polegało na wykonaniu czynności za dziecko lub zlekceważeniu jego trudności.

Zdecydowana przewaga zabaw z pełną dominantą nad pozostałymi typami zabaw w grupie WSP oraz mała liczba zabaw o niskim stopniu organizacji wska-

zuje na wyższy poziom organizacji zabaw w tej grupie w porównaniu z grupą K, w której tak samo często obserwowano zabawy z niepełną dominantą, z pełną dominantą oraz zabawy jednopremiotowe pełne. Różnice ujawniły się także w stopniu zaangażowania się dzieci w czynności podejmowane na terenie przedszkola. Dzieci z grupy WSP podejmowały więcej zabaw, które były bardziej zróżnicowane treściowo niż zabawy ich rówieśników z grupy K, co może świadczyć o bardziej rozległej wiedzy i lepszym przystosowaniu społecznym dzieci z tej grupy.

Ta część analiz szczegółowych, ukazująca rodzaj i zakres czynności podejmowanych przez nauczycielki obu badanych grup, zwraca uwagę na odmienne ukierunkowanie pracy każdej z nich. Oddziaływania w grupie WSP zdają się tworzyć bardziej sprzyjające warunki do rozwijania u dzieci aktywnej postawy wobec rzeczywistości, przejawiającej się w zaangażowaniu w proces tworzenia obrazu świata i dociekliwości w zgłębianiu jego tajemnic, przełamywaniu chwilowych niepowodzeń, wykazywaniu się inicjatywą w zabawach swobodnych i w nawiązywaniu kontaktów społecznych.

Rozdział 5

Właściwości sfery poznawczej

Właściwości sfery poznawczej badanych dzieci rozpatrywano biorąc pod uwagę następujące dyspozycje: wrażliwość na problemy, pomysłowość, plastyczność w ujmowaniu rzeczy i zjawisk oraz odporność na sytuacje trudne.

1. Wrażliwość na problemy

Wrażliwość na problemy, inaczej określana jako zdolność dostrzegania problemów, jest jedną z podstawowych cech umysłu twórczego. J. P. Guilford¹ wiąże tę cechę ze zdolnością do oceny i krytycznego myślenia, pozwalającego na stwierdzenie luk i niekonsekwencji, czyli dostrzeżenie problemu w sytuacji stanowiącej przedmiot analizy. Obecnie istnieje kilka testów, przeważnie o charakterze werbalnym, pozwalających mierzyć poziom wrażliwości na problemy, w których za wskaźniki przyjmuje się takie właściwości, jak płynność myślenia i giętkość myślenia. Płynność myślenia to łatwość wytwarzania przez podmiot dużej liczby słów, idei, pomysłów w krótkim czasie. Giętkość myślenia, to zdolność wytwarzania jakościowo różnych produktów oraz zdolność dokonywania zmiany kierunku poszukiwań².

Pomiar poziomu wrażliwości na problemy dzieci 6-letnich przeprowadzono posługując się zmodyfikowaną wersją jednego z testów J. P. Guilforda służących do badania płynności myślenia. Składała się ona z dwóch części: w pierwszej przedmiotem badania była płynność słowna (szybkość generowania pomysłów), w drugiej badano płynność ideacyjną (zdolność dywergencyjnego wytwarzania pomysłów w zakresie zastosowania prezentowanych przedmiotów)³. Podstawowymi kryteriami analizy w obu zadaniach testowych była liczba pomysłów oraz ich zróżnicowanie treściowe.

Podczas badania płynności słownej przekazywano dziecku instrukcję następującej treści: „Będziemy teraz bawić się w sportowców. Twoim zadaniem będzie wymyślenie jak największej liczby słów zaczynających się na jakąś literę, zaraz powiem jaką. Będziesz miał(a) na to aż 4 minuty i zobaczymy, jak dużo

¹ Zob. M. S z y m a ń s k i, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987, s. 54–62.

² M. K a r w o w s k a-S t r u c z y k, W. H a j n i c z, *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Warszawa 1986, s. 115

³ M. Z i a r k o w s k a, *Styl pedagogiczny a aktywność poznawcza i jej przejawy w działaniach praktycznych dziecka 6-letniego*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UWr., Wrocław 1988.

takich wyrazów uda ci się wymyśleć. Gdyby to na przykład była litera «s», to mógłby być np. samochód, słoń, sowa. Możesz wymyślać słowa, jakie tylko chcesz – nazwy rzeczy, imiona dzieci. Twoją literką jest «m», jak «mimi»”. Następnie osoba badająca włączała stoper i zaczynała notować wszystkie pomysły dziecka. Po wyeliminowaniu wyrazów powtarzających się przyznawano 1 punkt za każde podane przez dziecko słowo.

Do badania płynności ideacyjnej wykorzystano test niezwykłych zastosowań. Poprzedzała go następująca instrukcja: „Posłuchaj. Szklanka służy do picia. Zgoda? Ale można też do niej włożyć kwiatki, wtedy będzie wazonikiem. Może być szablonem do rysowania kółeczek. A jak mamusia robi pierogi, to wyciska szklanką kółeczka? No właśnie. Do tego wszystkiego może służyć szklanka. A ja chciałabym, żebyś mi teraz powiedział(a), do czego może służyć lub czym może być gwóźdź?” Następnie dziecko było proszone o podanie zastosowań guzika, butelki, pompki do roweru. Osoba badająca notowała wszystkie pomysły dziecka, przyznając za nie określoną liczbę punktów.

Ze względu na to, że pomysły należało poddać nie tylko ilościowej, ale i jakościowej analizie (oryginalność), konieczne było utworzenie relatywnej skali punktowej. Za jej podstawę przyjęto liczbę 39, tj. liczbę wszystkich dzieci poddanych badaniu testowemu (w grupie WSP przebadano tylko 19 dzieci, gdyż jedno przez 3 miesiące, w czasie których prowadzone były badania, było nieobecne). W celu ustalenia liczby punktów przysługujących za dany pomysł odejmowano od liczby 39 tyle punktów, ile razy pojawiła się dana propozycja zastosowania wybranego przedmiotu, dodając jednak 1 punkt, gdy ten pomysł był też pomysłem danego dziecka. Maksymalna liczba punktów, jaką można było otrzymać za pomysł, wynosiła 39, wówczas, gdy był to pomysł jedyny w całej badanej próbie, a więc wysoce oryginalny $(39 - 1) + 1 = 39$. Gdyby wszystkie dzieci podały ten sam pomysł, każde z nich otrzymałoby za niego 1 punkt, bo $(39 - 39) + 1 = 1$.

Wyniki badań testowych, przeprowadzonych w celu ustalenia poziomu wrażliwości dzieci na problemy, zostaną zaprezentowane w tabelach 21–24.

Porównanie liczby pomysłów wygenerowanych przez dzieci z obu grup (tab. 21) pozwala stwierdzić, że dzieci z grupy WSP potrafiły w danej jednostce czasu wymyśleć o dwa przykłady więcej niż ich rówieśnicy z grupy K. Przeciętna liczba słów podawanych przez dziecko w grupie K wynosiła około 8, natomiast w grupie WSP dzieci podawały przeciętnie około 10. Różnice te są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$.

Dokładniejszą analizę wyników umożliwią tabela 22 i rysunek 2.

Dzieci z grupy WSP prezentowały wyższy poziom płynności słownej. Porównując przedziały utworzone na podstawie liczby pomysłów dzieci z obu grup można zauważyć przesunięcie na korzyść grupy WSP. Liczba słów, która spowodowała zakwalifikowanie dzieci z tej grupy do najniższego i najwyższego przedziału, była większa niż w skrajnych przedziałach w grupie K. W przedziale zawierającym medianę ($m_e = 9,1$) uplasowała się połowa przedszkolaków z gru-

Tabela 21. Rezultaty testu płynności słownej

Lp.	Liczba słów w jednostce czasu	
	grupa WSP ⁴	grupa K
1	15	8
2	12	8
3	6	7
4	6	10
5	14	7
6	6	13
7	10	8
8	16	9
9	11	5
10	–	11
11	10	8
12	7	8
13	10	9
14	9	8
15	8	6
16	11	8
17	17	12
18	15	9
19	9	6
20	10	11
Razem	202	171
Średnia arytmetyczna	10,63	8,55

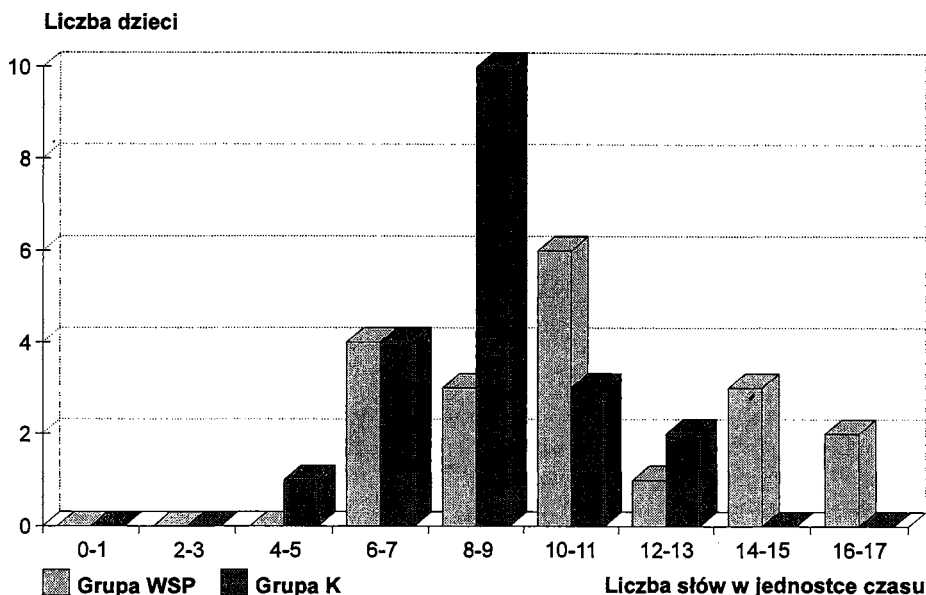
$t = 2,315$, $df = 37$, $p < 0,05$

Tabela 22. Rozkład liczebności testu płynności słownej

Liczba słów (przedział punktowy)	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	proporcje	liczebność	proporcje
0–1	0	0	0	0
2–3	0	0	0	0
4–5	0	0	1	0,05
6–7	4	0,21	4	0,20
8–9	3	0,16	10	0,50
10–11	6	0,32	3	0,15
12–13	1	0,05	2	0,10
14–15	3	0,16	0	0
16–17	2	0,10	0	0
Razem	19	1,00	20	1,00

$\chi^2 = 11,084$, $df = 8$

⁴ Z powodu przedłużającej się nieobecności jednego dziecka nie zostało ono objęte badaniem testowym. Z tego względu liczebność próby w grupie WSP wynosiła 19 dzieci, a w grupie K 20.



Rys. 2. Rezultaty testu płynności słownej

py K i tylko troje z grupy WSP, w której ponad połowa uzyskała lepsze rezultaty. Ponadto w grupie K żadne z dzieci nie podało więcej niż 13 słów, podczas gdy w grupie WSP takich dzieci było pięcioro (1/4 grupy).

Można przypuszczać, że wyższy poziom płynności słownej dzieci z grupy WSP jest efektem odwoływania się ich nauczycielki do takich sytuacji, które aktywizowały zdolność dzieci do rozpatrywania alternatywnych sposobów rozwiązania jakiegoś zadania. Preferencja zadań otwartych, pytań produktywnych i odpowiedzi nie wprost wywoływała ciekawość jako reakcję na niepewność, niejasność, niespójność, a czasem także dwuznaczność informacji. Motywowane wewnętrznie działanie, zmierzające do zniwelowania tych rozbieżności, było ważnym źródłem energii twórczej. Jednak, jak przestrzega J. S. Bruner, istnieje pewien optymalny poziom niepewności, poniżej którego „oklepane, stereotypowe zadanie nie budzi zainteresowań badawczych, a zadanie zawierające zbyt wiele niejasności może spowodować dezorientację i niepokój, prowadząc w efekcie do zahamowania dociekliwości”⁵.

Uwzględnianie w procesie edukacyjnym sytuacji niepewnych, niejasnych, wieloznacznych wiąże się z rolą, jaką w procesie twórczym gra myślenie dywergencyjne. Jego uzupełnieniem jest myślenie konwergencyjne, odpowiedzialne za kodowanie w umyśle względnie stałych i pewnych porcji informacji, stanowiących materiał dla myślenia dywergencyjnego. „Im bardziej te materiały są boga-

⁵ J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974, s. 73.

te, liczne i różnorodne, tym łatwiejsza i pełniejsza jest działalność myślenia dywergencyjnego w toku długiego wysiłku wytwarzania”⁶. Rozpatrując oba typy myślenia z punktu widzenia teorii edukacji można sądzić, że nie należy zbyt długo traktować ich w sposób liniowy, czyli np. w okresie przedszkolnym skupiać się przede wszystkim na przekazywaniu informacji i ćwiczeniu myślenia konwergencyjnego, a odwoływać się do sytuacji wymagających myślenia o charakterze dywergencyjnym tylko sporadycznie i wyłącznie w grupach dzieci starszych.

Wprawdzie dane z psychologii rozwojowej wykazują, że małe dzieci przejawiają potrzebę znanego (M. Kielar-Turska) i

mniej więcej do lat 5 pojmują dobrze przede wszystkim to, co uchwytne i konkretne, z czym można się zapoznać bezpośrednio w działaniu. Jeśli przyjmiemy, iż wyobraźnia jest zdolnością do tworzenia w świadomości czegoś nowego w stosunku do uprzedniego doświadczenia, jeśli jej materiałem są wyobrażenia wytwórcze, a nie odtwórcze, będące funkcją pamięci, takie zachowania nie świadczyłyby o rozbudzonej i bogatej wyobraźni u przedszkolaków⁷.

Jednak nasze doświadczenia wykazują, że sytuacje dziwne, niedookreślone, wieloznaczne budzą ciekawość i angażują działanie już w grupach dzieci najmłodszych (w naszym wypadku były to dzieci 4-letnie). Wydaje się, że tym, co powinno decydować o aranżowaniu sytuacji uruchamiających oba rodzaje myślenia, jest zachowanie odpowiednich proporcji między nimi, oznaczające przechodzenie od dominacji myślenia konwergencyjnego do jego stopniowego ustępowania na rzecz myślenia dywergencyjnego i utrzymywanie chwiejnej równowagi między nimi.

Kryterium, pozwalającym nauczycielowi na zorientowanie się w odbiorze obu typów sytuacji, mogą być reakcje dzieci analogiczne do tych, o jakich pisał L. S. Wygotski w odniesieniu do strefy najbliższego rozwoju. Oznacza to, że jeśli propozycja nauczyciela wymagająca myślenia o charakterze dywergencyjnym zostanie podjęta i wykonana przez dziecko samodzielnie, to można zwiększyć częstotliwość tego typu stymulacji z pożytkiem dla rozwoju dziecka. Jeśli zaś okaże się, że poziom niepewności jest zbyt duży i nie mobilizuje dziecka do aktywności, to trzeba jeszcze poczekać z przedstawianiem tego rodzaju ofert.

Uzasadnieniem takiego postępowania mogą być poglądy R. Glotona i C. Clero, którzy pisząc na temat twórczości dziecka określają ją jako „wynik gry dialektycznej między umotywowaną obserwacją a spontaniczną wyobraźnią”⁸. Uważają oni, iż wyobraźnia dziecka, podobnie jak wyobraźnia artysty, opiera się na materiałach wydobytych z rzeczywistości zewnętrznej, które organizuje, porządkuje i przekształca w celu nadania ekspresyjnego wyrazu przedstawieniom ze świata wewnętrznego. Ważne jest, by ów proces twórczy nie zatrzymał się

⁶ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 52.

⁷ M. Przetaczniak-Gierowska, G. Makiełło-Jarząb, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985, s. 124.

⁸ R. Gloton, C. Clero, *op. cit.*, s. 68.

w połowie drogi, po zamrożeniu wiadomości, która zostanie zapomniana, gdy nie będzie wykorzystana. O tym, czy myślenie dywergencyjne dziecka, które często utożsamiane jest z jego postawą twórczą, będzie żywe i aktywne, decyduje, zdaniem cytowanych autorów, sposób w jaki jest ono edukowane, a zwłaszcza sposób i zakres, w jakim osoba dorosła ingeruje w proces edukacyjny⁹.

Być może w tym tkwi wyjaśnienie słabszych wyników uzyskanych przez dzieci z grupy K. Z rozdziału opisującego typowe formy zachowania się nauczyciela wynika, że nauczycielka tej grupy preferowała zadania zamknięte; w wielu sytuacjach wyręczała dziecko, gdy samo nie potrafiło sobie poradzić z wykonaniem jakiejś czynności; zadawała więcej (niż nauczycielka grupy WSP) pytań reproduktywnych, które implikowały prostą, jednozdaniową, a nierzadko jednowyrazową odpowiedź. Przewaga tego typu działań nauczyciela, odwołujących się raczej do magazynu pamięci niż do wyobraźni dzieci, mogła osłabić motywację dzieci nie tylko do angażowania się w rozmowę z nauczycielką, ale także do samodzielnego, niestereotypowego myślenia, czego przejawem może być mniejsza niż w grupie WSP liczba pomysłów.

Biorąc pod uwagę fakt, że test płynności słownej miał charakter werbalny, jego wyniki można traktować jako wskaźnik zasobu słownictwa i rozległości wiedzy dzieci. Korzystniejsze rezultaty uzyskane przez dzieci z grupy WSP mogą wskazywać na ich lepszą orientację w otoczeniu oraz większy zasób pojęć dotyczących rzeczywistości przyrodniczej i społecznej w porównaniu z grupą K. Prawdopodobnie są one efektem nie tylko właściwości sytuacji organizowanych przez nauczycielkę, ale także mogą wiązać się z rozsądną swobodą pozostawioną dzieciom, z przyzwoleniem im na aktywność werbalną, przejawiającą się w różnorodnej formie, nie krępowaną nadmiarem zakazów i ograniczeń, wolną od krytyki i nieustannego oceniania.

Wśród psychologów zajmujących się problematyką myślenia twórczego panuje opinia, że czynność oceniania może w istotny sposób hamować proces wytwarzania pomysłów¹⁰. Powoduje ona, że jednostka zamiast koncentrować się na wyborze skutecznego sposobu rozwiązania zadania, skupia się na własnych odczuciach związanych ze wstydem, skrepowaniem, lękiem przed tym, czy sprosta oczekiwaniom. Dlatego chcąc rozwijać twórcze myślenie i torować drogę niebanalnym pomysłom trzeba unikać oceniania, pozwolić na fantazjowanie, wolną grę skojarzeń, zabawę słowami, która nierzadko owocuje oryginalnymi rozwiązaniami. Istnieje uzasadnione przypuszczenie, że różnicom w zakresie płynności słownej towarzyszyć będzie zróżnicowanie w zakresie płynności ideacyjnej¹¹.

Analiza rezultatów testu płynności ideacyjnej (tab. 23) wykazuje, iż dzieci z grupy WSP potrafiły podać więcej pomysłów na zastosowanie każdego z pre-

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ M. K a r w o w s k a-S t r u c z y k, *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1982, s. 224–225.

¹¹ M. K a r w o w s k a-S t r u c z y k, W. H a j n i c z, *op. cit.*, s. 118.

Tabela 23. Rezultaty testu płynności ideacyjnej

Lp.	Liczba punktów określająca stopień oryginalności pomysłu zastosowania								Razem	
	gwóźdź		guzika		butelki		pompki do roweru		WSP	K
	WSP	K	WSP	K	WSP	K	WSP	K		
1	92	75	95	95	122	108	111	66	420	344
2	90	134	95	127	132	131	66	77	383	466
3	77	130	83	113	98	118	1	35	259	398
4	125	51	130	49	94	109	35	109	384	318
5	73	76	134	160	128	136	66	78	401	450
6	57	135	53	148	162	186	1	74	273	543
7	189	118	126	48	202	65	67	1	584	232
8	96	59	101	80	107	118	78	1	382	258
9	93	23	109	50	110	23	66	1	378	97
10	–	61	–	48	–	53	–	66	–	228
11	97	56	129	111	95	126	1	74	322	367
12	108	52	19	53	83	47	40	40	250	192
13	144	69	74	73	47	131	1	1	266	274
14	71	33	113	108	101	124	66	66	351	331
15	108	23	158	16	131	77	39	1	436	117
16	73	59	79	79	93	83	69	34	314	255
17	187	16	179	57	60	81	40	1	466	155
18	80	90	160	77	196	70	35	35	471	272
19	95	16	118	35	79	52	1	1	293	104
20	95	103	89	129	94	99	104	80	382	411
Razem	1950	1379	2044	1656	2134	1937	887	841	7015	5812
Śr. arytm.	102,63	68,95	107,58	82,80	112,32	96,85	46,70	42,05	369,21	290,60
	$t = 2,804,$ $d_f = 37,$ $p<0,01$		$t = 1,9795,$ $d_f = 37$		$t = 1,2163,$ $d_f = 37$		$t = 0,411,$ $d_f = 37$		$t = 2,275,$ $d_f = 37,$ $p<0,05$	

zentowanych przedmiotów niż z grupy K. Największe różnice między grupami dotyczyły pomysłów zastosowania gwoźdź. W grupie WSP dzieci proponowały, aby posłużyć się nim jako wiertłem, pisakiem, uchwytem, przyrządem do zbijania desek, do otwierania zamków; mówiły, że może też być łodyżką do kwiatów lub pniem drzewa. Pomysły w grupie K to zastosowanie gwoździ jako igieł kasztanowego jeża, do zablokowania drzwi i użycie go jako strzały. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,01$.

Najmniej kłopotów sprawiło dzieciom podanie pomysłów dotyczących zastosowania butelki. Proponowały wykorzystanie jej jako pojemnika na płyn, latarni, grzechotki, do przesyłania wiadomości, jako wałka do ciasta, młotka, wazonika, instrumentu, armatki wodnej, kukielki. Sporo było także pomysłów dotyczących zastosowania guzika: dzieci proponowały, żeby go przyszyć, wykorzystać jako

szablon, do gry w pchełki, jako oczy kukielki, uchwyt do szafki, medal, zegarek dla lalek, zabawkę (do kręcenia na sznurku), kapelusz dla ludełka z plasteliny, zamek w torebce.

Najwięcej trudności związanych było z podaniem pomysłu zastosowania pompki do roweru, a tym bardziej z wymyśleniem jakiegoś nietypowego jej przeznaczenia. Tu wyniki w obu grupach są najbardziej do siebie zbliżone, w obu też przyjmują wartość najniższą w porównaniu z pozostałymi przedmiotami. Mimo że w obu grupach dzieci podały podobną liczbę pomysłów zastosowania pompki do roweru, to jednak zaznaczyły się różnice w ich jakości. Propozycją podawaną najczęściej w grupie K było wykorzystanie pompki do napompowania – koła, piłki, materaca, balonu. W grupie WSP ich uzupełnieniem były pomysły zastosowania pompki do sztucznego oddychania lub rozdmuchiwania piasku w zabawie „niby że się produkuje prąd”, „wiatr, gdy się bawie jak statki pływają po wodzie”.

Biorąc pod uwagę wartości sumaryczne odnoszące się do całego testu różnica wynosi 1200 punktów na korzyść grupy WSP. Pod tym względem różnice między obu grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$.

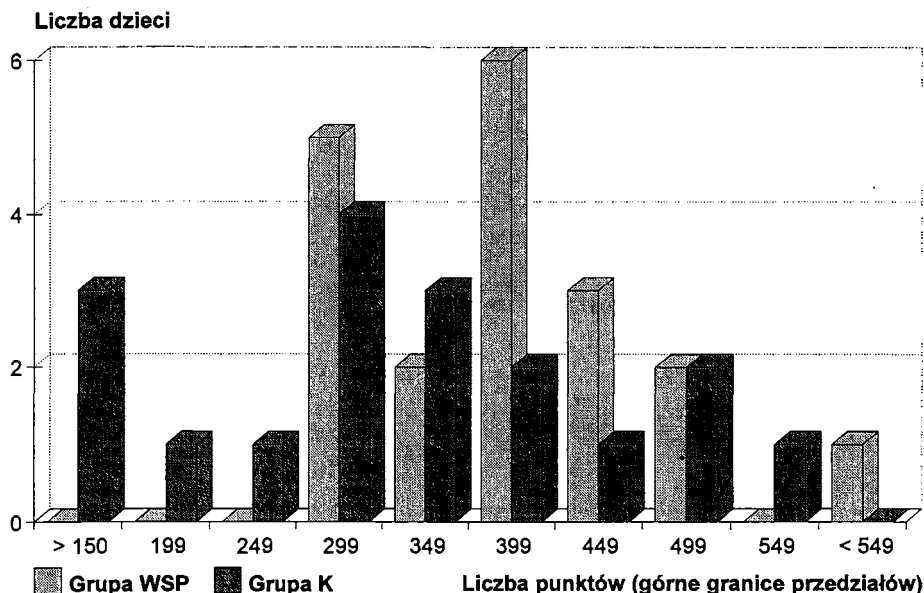
Dokładniejszy obraz rozkładu punktów określających stopień oryginalności pomysłów w obu badanych grupach ilustrują tabela 24 i rysunek 3.

Tabela 24. Rozkład liczebności testu płynności ideacyjnej

Liczba punktów	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	proporcje	liczebność	proporcje
< 150	0	0	3	0,15
150–199	0	0	2	0,10
200–249	0	0	2	0,10
250–299	5	0,26	4	0,20
300–349	2	0,11	3	0,15
350–399	6	0,31	2	0,10
400–449	3	0,16	1	0,05
450–499	2	0,11	2	0,10
500–549	0	0	1	0,05
> 550	1	0,05	0	0
Razem	19	1,00	20	1,00

$$\chi^2 = 11,182, \quad df = 9$$

Szczegółowa analiza testu płynności ideacyjnej wykazuje, że w grupie WSP nie było ani jednego dziecka, które uzyskało mniej niż 250 punktów, natomiast w grupie K wynik taki, oznaczający pomysły typowe, mało oryginalne, uzyskała 1/3 grupy. Wśród dzieci generujących pomysły wysoce oryginalne, uzyskujące 400 i więcej punktów, przeważały dzieci z grupy WSP; w górnej części rozkładu,



Rys. 3. Rezultaty testu płynności ideacyjnej

obejmującej wartości od 350 wzwyż, było ich dwukrotnie więcej w porównaniu z grupą K.

Rysunek 3 dodatkowo obrazuje większe skupienie wyników w grupie WSP (przedział dominujący 350–399) i ich spore rozproszenie w grupie K (przedział dominujący 250–299). Wyniki te świadczą o tym, że dzieci z grupy WSP cechuje wyższy poziom oryginalności myślenia niż dzieci z grupy K. Ponadto grupa WSP jest pod tym względem bardziej jednorodna – rezultaty uzyskiwane przez dzieci nie różnicują je w takim stopniu, jak w grupie K.

Ponieważ zarówno płynność słowna, jak i płynność ideacyjna są przejawem ogólniejszej dyspozycji, jaką jest wrażliwość na problemy, można przypuszczać, że również czynniki, które je wywołują, będą podobne. Uzyskanie przez dzieci z grupy WSP lepszych rezultatów w obu zadaniach może być związane z preferowaniem przez ich nauczycielkę prowadzenia zajęć w formie projektowanych okazji edukacyjnych, których dominującym elementem były zadania otwarte, dopuszczające wiele równoprawnych rozwiązań. Stanowiły one dobrą sposobność do rozwinięcia własnej pomysłowości, a podkreślanie przez nauczycielkę wartości wytworów odmiennych, nietypowych, noszących znamiona indywidualności dodatkowo dopingowało dzieci do intensyfikowania poszukiwań w prezentowaniu w niekonwencjonalnej formie swojego punktu widzenia.

Poszukując argumentów uzasadniających dążenie dzieci do takiego zachowania można wskazać na wypowiedź D. Lewisa, którego zdaniem dziecko odczuwa potrzebę doznania przyjemności z pracy umysłowej, z kształtowania oryginalnych pojęć oraz szukania nowych problemów, jednak wysiłek intelektualny musi

stanowić dla dziecka wartość samą w sobie¹². Taką sposobność dają właśnie projektowane okazje edukacyjne, które umożliwiają dziecku wybór nie tylko sposobu rozwiązania zadania, ale często także samego zadania, jednego spośród kilku oferowanych przez nauczyciela. Decydując się na podjęcie aktywności dziecko kieruje się przede wszystkim własnymi potrzebami, upodobaniami, odczuciami, umiejętnościami, co pozwala mu na autentyczne zaangażowanie się w realizację zadania.

Dziecko wówczas działa nie dlatego, że musi, ale dlatego, że to działanie potrzebne jest mu do regulacji stosunków z otoczeniem. Kierując się konkretnymi potrzebami łatwiej jest się zdobyć na niezbędny wysiłek do przezwyciężenia trudności. Samodzielne poznawanie rzeczywistości i możliwość jej odzwierciedlenia za pomocą symboli językowych, w postaci wypowiedzi, bardzo ułatwia późniejsze zastosowanie wiedzy w sytuacjach nowych, pozwala na jej spożytkowanie nie tylko w sposób reproduktywny, tzn. w takiej formie, w jakiej została utrwalona podczas nauczania i uczenia się, ale również w sposób produktywny – twórczy¹³.

Na marginesie omawianych zagadnień warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden wniosek płynący z analizy rysunków 2 i 3. Pozwala ona stwierdzić mniejsze zróżnicowanie wyników w grupie WSP i większe ich rozproszenie w grupie K. Źródeł większej jednorodności grupy WSP można upatrywać w sposobie pracy nauczycielek tej grupy. W kontaktach z dziećmi opierały się one na tzw. mocnych stronach dzieci, starając się projektować takie okazje edukacyjne, by te strony mogły się ujawnić. Sprawiało to dzieciom wiele satysfakcji, mobilizowało do podejmowania kolejnych działań, podnosiło ich poczucie własnej wartości. Te dodatnie stany emocjonalne powodowały, że coraz więcej dzieci było zainteresowanych aktywnym uczestnictwem w zajęciach. Dzieci, które gorzej radziły sobie z wykonaniem jakiejś czynności, uczyły się od tych, które nie miały z nią kłopotów – początkowo podpatrywały i naśladowały kolegów, a z czasem podejmowały z nimi współpracę, proponując własne pomysły. Praca nauczycielki z dziećmi, którym jakaś czynność sprawiała trudność, często odbywała się w formie zabawowej, przy okazji wykonywania innych czynności, np. podczas spaceru czy posiłku. Potrafiła ona także zachęcić inne dzieci, dobrze radzące sobie w jakiejś dziedzinie, do przekazania swych umiejętności kolegom. Często odbywało się to w sytuacjach naturalnych, np. podczas zabaw swobodnych w szkole, dom czy trening sportowy.

Inny kierunek interpretacji mniejszego zróżnicowania wyników w grupie WSP może wskazywać na większą uniformizację dzieci z tej grupy w porównaniu z ich rówieśnikami z grupy K. Jeśli to przypuszczenie okazałoby się słuszne, byłby to objaw niepokojący, sprzeczny z zasadą wspierania indywidualnej drogi rozwoju edukowanych, ponieważ świadczyłby o tym, że jeden stereotyp zachowania został zastąpiony innym.

Większe zróżnicowanie rezultatów testu płynności słownej i ideacyjnej

¹² D. L e w i s, *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa 1988, s. 147.

¹³ M. K a r w o w s k a-S t r u c z y k, *op. cit.*, s. 16

w grupie K pozwala przypuszczać, że są one odzwierciedleniem indywidualnych predyspozycji dzieci, ukształtowanych raczej w środowisku domowym i dzięki aktywności własnej dzieci, a nie umiejętności będących efektem celowej pracy nauczycielek. Przemawia za tym podział czasu na zajęcia, podczas których nauczycielka pracuje „równym frontem” z całą grupą, i czas, jaki nauczycielka poświęca dzieciom, które w pewnych dziedzinach lokują się poniżej normy.

Zajęcia wyrównawcze z dziećmi mającymi kłopoty z opanowaniem wymagań programowych odbywały się w grupie K w czasie przeznaczonym na nie w harmonogramie dnia, tzn. rano przed śniadaniem lub po południu po podwieczorku. Najczęściej polegały one na kilkakrotnym powtarzaniu danej czynności przez dziecko. Z reguły nie różniły się one ani treścią, ani formą od tych tematów i czynności, jakie dzieci wykonywały podczas zajęć. Mogło to być przyczyną niewielkiego zainteresowania nimi i zniechęcenia dzieci, czym uzasadnić można ich niską skuteczność, przejawiającą się w znacznym zróżnicowaniu poziomu płynności słownej i ideacyjnej wśród dzieci z grupy K.

2. Pomysłowość

Obok wrażliwości na problemy inną, równie ważną dyspozycją warunkującą twórcze myślenie, jest zdolność wytwarzania pomysłów – pomysłowość. Polega ona na podaniu niepowszednich, rzadko spotykanych odpowiedzi w zadaniu problemowym, którego przykładem jest test niezwykłych zastosowań¹⁴.

W prezentowanych badaniach¹⁵ zadaniem dzieci było wymyślenie historyjki, jaka mogła być udziałem jednego z wybranych przedmiotów. Dobrano je tak, by były mało atrakcyjne, by sam ich wygląd nie sugerował pomysłów, nie podsuwał gotowych rozwiązań. Na stoliku, przy którym siadało dziecko, leżały: guzik, bransoletka, świeczka, kamień i piłeczka ping-pongowa. Podawano instrukcję: „Wybierz sobie jeden z tych przedmiotów. Zastanów się i opowiedz mi jedną lub kilka przygód, jakie mogły mu się przydarzyć”. Czas opowiadania nie był ograniczony. Przedmiotem analizy była liczba przygód wymyślonych przez dzieci, ich zróżnicowanie treściowe i oryginalność, liczba bohaterów i funkcje, jakie dzieci nadały im w opowiadaniach, oraz czas wypowiedzi. Rezultaty uzyskane przez dzieci z obu grup prezentują kolejne tabele.

Analiza tabeli 25 wykazuje, że co prawda całkowita liczba przygód, jakie wymyśliły dzieci z grupy K, jest większa, jednak część z nich jest powtórzeniem zdarzeń opowiedzianych już wcześniej. Taki sposób opowiadania zaprezentowała 1/4 grupy K, nie wystąpił on natomiast w grupie WSP. Ponadto jedno dziecko w grupie K nie wymyśliło żadnej historyjki, a dwoje tylko po jednej, natomiast w grupie WSP każde z dzieci wymyśliło co najmniej dwie przygody, jakie mogły

¹⁴ M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz, *op. cit.*, s. 119.

¹⁵ B. Dziurzyńska, *Styl pedagogiczny a aktywność poznawcza dzieci 6-letnich*, nie publikowana praca magisterska pod kierunkiem J. Zwiernik, UW., Wrocław 1988.

Tabela 25. Liczba przygód wymyślonych przez dzieci

Lp.	Grupa WSP	Grupa K
1	3	6(3)*
2	4	2
3	4	5(4)
4	5	0
5	2	7(3)
6	3	8(3)
7	2	3(2)
8	7	6
9	2	5
10	3	2
11	6	1
12	5	3
13	2	6
14	2	4
15	2	4
16	3	3
17	3	3
18	2	3
19	5	1
20	4	3
Razem	69	75 – (15) = 60
Średnia arytmetyczna	3,45	3,75 – (0,75) = 3,0

$$t = 0,8832, \quad d_f = 38$$

*Liczba przygód rozumianych jako wydarzenia dotyczące przedmiotu lub jego czynności (w przypadku personifikacji). W nawiasie podano liczbę powtórzeń przygód, np. 5(3) oznacza 5 wydarzeń, z których 3 były powtórzeniem któregoś z wcześniejszych.

być udziałem wybranych przez nie przedmiotów. Także średnia liczba przygód wymyślonych przez dzieci z grupy WSP jest większa i wynosi 3,5, natomiast w grupie K dzieci wymyśliły średnio 3 historyjki.

Z przedstawionych danych wynika, że dzieci z grupy WSP wykazują się lepszą pomysłowością w porównaniu z rówieśnikami z grupy K. Może ona być przejawem bogatszej wyobraźni, lepszej umiejętności myślenia dywergencyjnego, pozwalającego łączyć odległe skojarzenia w większe, w miarę spójne całości. Fakt, że w grupie WSP nie zdarzały się opowiadania stanowiące wierną lub nieco tylko zmodyfikowaną wersję opowiadania, jakie dziecko już wcześniej zaprezentowało, może być wynikiem lepszego opanowania umiejętności eliminowania błędów przez dzieci tej grupy. O niedostatku tej umiejętności u niektórych dzieci z grupy K świadczy kilka opowiadań będących powtórzeniem wcześniejszych wersji.

Umiejętność formułowania wypowiedzi zawierających ciąg skojarzeń, ukła-

dających się w spójną, pozbawioną powrotów do poprzednich wątków historyjkę, może świadczyć o kształtowaniu się u dzieci z grupy WSP zdolności do wydobywania z szerokiego kontekstu wypowiedzi informacji znaczących. Na wagę tej zdolności zwraca uwagę M. Donaldson pisząc: „Aby kierować światem z maksymalną kompetencją, trzeba uwzględniać strukturę rzeczy. Trzeba osiągnąć wprawę w manipulacji systemami i wydobywaniu form i wzorów z kontekstów”¹⁶. Zbieżne z tym poglądem są koncepcje psychologiczne związane z pojęciem kategoryzacji wywiedzionym z prac J. S. Brunera¹⁷. Kategoryzacja umożliwia zmniejszenie różnorodności przetwarzanych informacji, prowadzące do uporządkowania ich struktury. Dzieje się tak za sprawą wyodrębnienia zespołu cech definicyjnych, tj. cech zarazem koniecznych i wystarczających dla danej kategorii¹⁸.

Odnosząc te ustalenia do rezultatów omawianych badań można przypuszczać, że częste wykorzystywanie przez nauczycielkę grupy WSP bajek i historyjek układanych samodzielnie przez dzieci lub wspólnie z nią przyczyniło się do tego, że te kategorie pojęciowe były w umyśle dzieci dość dobrze reprezentowane. Jest to ważne o tyle, że jak pisze J. S. Bruner „Prawdopodobieństwo, że dane sensoryczne «na wejściu» zostaną zakwalifikowane do określonej kategorii, zależy nie tylko od odpowiedniości między tymi informacjami a cechami kategorii, ale również od dostępności kategorii”¹⁹. Tak więc w badaniach, o których mowa, dziecko najpierw powinno dostrzec analogie między oglądanym przedmiotem a innymi przedmiotami lub osobami – bohaterami bajek i opowiadań, a następnie uświadomić sobie ogólne zasady konstrukcji tych form wypowiedzi. Wiedza o tym, że każde opowiadanie gdzieś się dzieje, coś się w nim wydarza, ktoś kogoś spotyka, rozwój wydarzeń ku czemuś prowadzi mogła być bardzo pomocna w zadaniu o charakterze quasi-eksperymentu, jakie dzieci miały do wykonania.

Zróżnicowanie tematyczne dziecięcych opowiadań ilustrują tabele 26 i 27.

Opowiadania dzieci z grupy WSP cechuje większe zróżnicowanie treściowe niż opowiadania ich rówieśników z grupy K. Pomysły dzieci z grupy K skupiały się głównie w trzech grupach tematycznych: zagubiony przedmiot, zepsuty przedmiot i zabawa przedmiotem. W dalszej kolejności pojawiły się takie typowe dla zabaw dziecięcych tematy, jak: wyjazd na wczasy, czynności domowe przedmiotu i opis przedmiotu – żaden z tych tematów nie był treścią opowiadania dzieci z grupy WSP. Tematyka dominująca w tej grupie to wyprawa wszystkich przedmiotów, kosmos – gwiazdy i zagubiony przedmiot.

Przytoczone fakty sugerują, że dzieci z grupy WSP nie mają jednego wspólnego, zinterioryzowanego w toku edukacji modelu opowiadania. To, że aż pię-

¹⁶ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, Warszawa 1986, s. 106.

¹⁷ J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974, s. 70–71.

¹⁸ *Poznanie i zachowanie. Rozważania z pogranicza psychologii społecznej, psychologii ogólnej i psychologii osobowości*, wybór i oprac. T. Maruszewski, Poznań 1986, wprowadzenie do cz. I, s. 9.

¹⁹ J. S. Bruner, *On perceptual readiness*, „Psychological Review”, 1957, s. 132.

Tabela 26. Zróźnicowanie tematyczne opowiadań dzieci

Temat opowiadania	Grupa WSP	Grupa K
Przedmiot i czarodziej	2	1
Wyprawa wszystkich przedmiotów	5	0
Kosmos – gwiazdy	3	0
Ucieczka i znalezienie przedmiotu	2	1
Zagubiony przedmiot	3	8
Zepsuty przedmiot	1	4
Skutki zniszczenia przedmiotu	2	0
Zjawisko przyrodnicze	2	0
Pogotowie ratunkowe	1	0
Wyjazd na wczasy	0	2
Zabawa przedmiotem	1	4
Czynności domowe przedmiotu	0	2
Opis przedmiotu	0	2
Wyprawa jednego przedmiotu	0	1
Przyjaźń z Babą Jagą	1	0
Walka ze smokiem	1	0

cioro dzieci opowiadało o wyprawie wszystkich przedmiotów, niekoniecznie prowadzi unifikacji ich pomysłów, lecz może wskazywać na umiejętność uwzględniania w treści opowiadania materiałów z najbliższego otoczenia, a także może być przejawem zdolności do twórczej modyfikacji instrukcji (skoro jeden z podanych przedmiotów był uczestnikiem jakiegoś zdarzenia, to mógł w nim uczestniczyć wspólnie z innymi przedmiotami z podanego zestawu). Dzieci te potrafią wykorzystać różne elementy stworzonej przez badającego sytuacji do zrealizowania postawione przed nimi zadania.

Pomysły dzieci z grupy K to w większości tematy, jakie nasuwają się w związku z właściwościami przedmiotu. Fakt, że aż 16 dzieci wybrało jeden z trzech typowych dla grupy tematów, świadczy o małej plastyczności ich myślenia. Większość z nich nie potrafi odejść od tradycyjnego sposobu patrzenia na przedmiot (jego właściwości i przeznaczenie) i tylko ten kontekst wykorzystują odwrotnie realizując zadanie postawione przez osobę badającą.

Przyczyn zróźnicowania tematycznego opowiadań dzieci można upatrywać w różnicach dotyczących sposobu przygotowania się do zajęć przez nauczycielki obu grup, którego konsekwencją jest przebieg zajęć. W grupie WSP nauczycielka opracowując pomysł na kolejne zajęcia projektuje okazje edukacyjne, jakie zamierza zaaranżować, by w ten sposób przybliżyć dzieciom to, co uznaje za ważne z punktu widzenia wspomagania ich możliwości rozwojowych. Jednak to, czy projekt zostanie zrealizowany w takiej postaci, w jakiej został zapisany, uzależnione jest m.in. od tego, jak ustosunkują się do niego dzieci. Mogą one zmodyfikować przebieg działań zaproponowanych w projekcie lub zastąpić je własnymi pomysłami, prowadzącymi także do realizacji zadania. Ten aktywny wkład

dzieci w ostateczny kształt zajęć jest nie tylko wkalkulowany w projekt, zgodny z jego założeniami, ale jest wręcz zjawiskiem pożądanym i oczekiwanym przez nauczycielkę, która stara się zachęcić dzieci do przedstawiania własnych propozycji wzbogacających projekt.

Inaczej w grupie K. Tu najczęściej nauczycielka prowadząc zajęcia stara się dokładnie odtworzyć sytuacje zapisane w konspekcie. Zawiera on opis nie tylko czynności nauczycielki, ale także przewidywanych zachowań dzieci, na których wywołaniu skupia się uwaga nauczycielki. Prawdopodobnie tym tłumaczyć można tak dużą liczbę pytań prostych, banalnych, dotyczących najbliższego otoczenia dzieci, na które odpowiedź jest stereotypowa i łatwa do przewidzenia. Powodują one zawężenie kręgu zainteresowań dzieci do tematów i spraw codziennych, bliskich i na ogół dobrze znanych, na co wskazuje tematyka wymyślanych przez nie historyjek. Odpowiada to zaspokajaniu jednej tylko z dziecięcych potrzeb, o której już wspomniano, a mianowicie potrzebie znanego. Trzeba jednak pamiętać, że dziecięca ciekawość daje o sobie znać i chce, by zauważono także i jej przejawy, wyrażające się w potrzebie eksploracyjnej, uruchamianej w zetknięciu z nowymi bodźcami i sytuacjami, oraz w potrzebie świeżości, polegającej na wykrywaniu nowości w rzeczach znanych²⁰. Aby potrzeby te mogły się ujawnić, niezbędna jest rozsądna pomoc dorosłego, który, aranżując odpowiednio otoczenie oraz stawiając przed dziećmi zadania kryjące w sobie treści nowe, dziwne, intrygujące, dowiedzie, że je dostrzega i potrafi wydobyć.

Tabela 27. Zróżnicowanie opowiadań wymyślanych przez dzieci ze względu na ich typowość lub nietypowość

Charakter opowiadania	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	proporcje	liczebność	proporcje
Typowe	5	0,25	11	0,58
Nietypowe	15	0,75	8	0,42
Razem	20		19*	

$$\chi^2 = 4,357, df = 1, p < 0,05$$

* W badaniu uczestniczyło 20 dzieci, lecz jedno z nich nie podało żadnego pomysłu.

Rezultaty badań zawarte w tabeli 27 wskazują na odwrotność preferencji wśród dzieci z obu grup. 3/4 dzieci z grupy WSP opowiadało o zdarzeniach, nietypowych dla danego przedmiotu, a więc w opowiadaniach dzieci przedmioty pełniły inne funkcje niż te, do jakich zostały przeznaczone. Natomiast przeszło połowa dzieci z grupy K opowiadając przygody przedmiotu mówiła o typowych, charakterystycznych dla niego czynnościach, np. świeczka – zapalenie, guzik – zgubienie, przyszycie, piłeczka ping-pongowa – pęknięcie. Różnice te są istotnie statystycznie przy poziomie $p < 0,05$.

²⁰ M. K i e l a r - T u r s k a, *Potrzeby i możliwości poznawcze dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1989, nr 1, s. 4–6.

Inny kierunek analizy pozwala stwierdzić, iż pomysły typowe podawane były przeszło dwukrotnie częściej w grupie K, natomiast pomysły nietypowe prawie dwukrotnie częściej pojawiały się w grupie WSP.

Informacje zawarte w analizowanej tabeli wskazują na preferencję pomysłów nietypowych w grupie WSP. W grupie K dominują wypowiedzi, w których przedmioty zostały użyte w sposób typowy, zgodny z przeznaczeniem nadanym mu przez producenta, co może świadczyć o początkach fiksacji funkcjonalnej. Jest to „zjawisko, które polega na tym, że specyficzna funkcja przedmiotu utrudnia zastosowanie go w nowy sposób”²¹. Takie podejście dzieci do przedmiotów mogło być uwarunkowane reakcjami nauczycielki, która obserwując sposób, w jaki dzieci posługują się przedmiotami, oceniała pozytywnie i nagradzała te zachowania, które wiązały się z zastosowaniem przedmiotu zgodnie z funkcją, do jakiej został przeznaczony. Mogło to prowadzić do stanu określanego przez J. S. Brunera mianem „funkcjonalnej sztywności”, którego objawem będzie rozpatrywanie przedmiotu w jego konwencjonalnej postaci, gdy należałoby spojrzeć na niego w zupełnie nowym kontekście²².

Innym powodem dominacji stereotypowych pomysłów w grupie K może być unikanie przez nauczycielkę stawiania dzieciom takich problemów i zadań, które zachęcałyby je do zastosowania przedmiotu w jakiejś innej, nietypowej dla niego funkcji. Co więcej, gdy takie zachowania pojawiały się spontanicznie, nauczycielka wykorzystywała je jako okazje do zwrócenia uwagi na to, że w ten sposób danym przedmiotem nie należy się posługiwać. Takie postępowanie nauczyciela R. Gloton i C. Clero wymieniają jako argument uzasadniający tezę o braku możliwości rozwijania wrażliwości na problemy na terenie szkoły. Piszą oni, że dziecko

nie może poprawnie posługiwać się swoim myśleniem, aby zmieniać i przekształcać funkcje materiałów, jakie ma do swej dyspozycji, ponieważ uważa się za wystarczające, gdy posługuje się nimi w sposób zgodny z tradycją i tego by tylko brakowało, żeby zobaczono, jak nadaje przedmiotowi funkcje inne niż ta, dla której został on wykonany²³.

Udaremnianie dziecku tego typu prób kryje w sobie niebezpieczeństwo pojawienia się funkcjonalnej sztywności, związanej nie tylko z utrudnieniami w sprawnym radzeniu sobie z problemami dnia codziennego, ale mogącej także stanowić istotną blokadę rozwojową. Zwraca na to uwagę A. Brzezińska, która pisząc o zabawach tematycznych zauważa, że to w nich właśnie dziecko ma możliwość działania w wyobrażonych sytuacjach i używania przedmiotów w sposób niespecyficzny. Tą drogą próbuje ono „przeskoczyć” poziom swojego dotychczasowego rozwoju²⁴.

²¹ J. Kozielecki, *Czynności myślenia*, podaje za: M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz, *op. cit.*, s. 112.

²² J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974, s. 84.

²³ R. Gloton, C. Clero, *op. cit.*, s. 94.

²⁴ A. Brzezińska, *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1985, s. 72.

W grupie WSP nauczycielka projektując okazje edukacyjne często formułowała zadania skłaniające dzieci do wyjścia poza funkcjonalne ograniczenia dostępnych im przedmiotów i zastanowienia się, czym jeszcze dany przedmiot mógłby być lub czym można zastąpić rzecz, która jest potrzebna, a której akurat nie ma w pobliżu. Niewątpliwą inspiracją do takich nietypowych pomysłów była skrzynia skarbów, gdzie zgromadzone były różne, dorosłym na ogół niepotrzebne, przedmioty, jakie dzieci na co dzień wykorzystywały. Robiły to w sposób dowolny, kierując się potrzebą sytuacji i własną fantazją, nie ograniczaną moralizatorskimi uwagami nauczycielki. Przed szkodliwością tego typu uwag przestrzega M. Karwowska-Struczyk wskazując, że bardzo często hamują one czynności umysłowe dzieci i blokują ich tok wypowiedzi, albowiem zmieniają kierunek myślenia – stawiają nowy problem, kiedy poprzedni nie został jeszcze rozwiązany. Towarzyszy im także obawa i lęk, że coś zostało źle powiedziane, a więc w przyszłości trzeba się bardziej kontrolować. Konsekwencją tych obaw może być ograniczenie elastyczności myślenia i zamknięcie się na nowe idee²⁵.

Odmienność pomysłów dominujących w każdej z grup mogła być także uwarunkowana rodzajem wymagań stawianych dzieciom podczas zajęć zorganizowanych. W grupie WSP, w której nauczycielki preferowały samodzielność sądów i opinii, myślenie dzieci przebiegało w kierunku: problem (zadanie)–poszukiwanie (działanie)–rozwiązanie (wynik). Ponieważ ostateczny rezultat najczęściej nie był jednoznacznie określony, dzieci nie przejawiały tendencji do naśladowania rozwiązań, starały się o nadanie im charakteru indywidualnego, pracowały „na własny rachunek”. Natomiast w grupie K, w której zajęcia przeprowadzane były według schematu: pytanie–odpowiedź, dzieci odpowiadały w sposób zgodny z oczekiwaniami nauczycielki realizującej program. Przeważnie były to odpowiedzi stereotypowe, łatwe do przewidzenia, odtwarzające ustalony schemat („mówienie całym zdaniem”). Równie schematyczne były wypowiedzi plastyczne dzieci, często powielane przez wszystkie dzieci siedzące przy danym stoliku (najczęściej na „swoim miejscu”, bez możliwości zmiany stolika czy wyboru innego miejsca pracy), w czym upatrywać można tendencję do uciekania się do odpowiedzialności zbiorowej – jeśli narażą się na krytykę to wszystkie, a nie jedno. Kolejny element opowiadania to liczba występujących w nim przedmiotów i osób (bohaterów opowiadania), pozwalająca na porównanie umiejętności dzieci w zakresie tworzenia mniej lub bardziej rozbudowanych opowiadań.

Rezultaty badań zawarte w tabeli 28 przemawiają na korzyść grupy WSP. W opowiadaniach dzieci z tej grupy pojawia się średnio trzech bohaterów w każdym opowiadaniu, natomiast w grupie K jedno opowiadanie dotyczy średnio dwóch bohaterów. Warto także zwrócić uwagę na cyfry w nawiasach, które określają liczbę przedmiotów z zestawu wykorzystanych w historyjkach wymyślonych przez dzieci. Okazuje się, że w grupie K każde z dzieci opowiadało

²⁵ M. Karwowska-Struczyk, *op. cit.*, s. 246.

Tabela 28. Liczba bohaterów w opowiadaniach dzieci

Lp.	Grupa WSP	Grupa K
1	3(1)*	3(1)
2	4(4)	2(1)
3	5(5)	3(1)
4	4(1)	0
5	1(1)	4(1)
6	3(1)	3(1)
7	2(1)	2(1)
8	5(5)	3(1)
9	2(1)	3(1)
10	2(1)	3(1)
11	5(5)	2(1)
12	5(2)	1(1)
13	3(3)	4(1)
14	2(1)	1(1)
15	3(1)	1(1)
16	5(5)	3(1)
17	2(1)	3(1)
18	2(1)	3(1)
19	2(1)	1(1)
20	4(1)	4(1)
Średnia arytmetyczna	3(2)	2(1)

$t = 1,917$, $d_f = 38$

* Liczba bohaterów opowiadania. Liczba w nawiasie określa, ile przedmiotów z zestawu wystąpiło w opowiadaniu, np. 3 (1) oznacza, że w opowiadaniu wystąpiło 3 bohaterów i tylko 1 z nich był z zestawu.

o jednym, wybranym przedmiocie, natomiast w opowiadaniach dzieci z grupy WSP u prawie połowy występuje więcej niż jeden przedmiot, przy czym 1/5 grupy wykorzystała wszystkie przedmioty z zestawu.

To, że w opowiadaniach dzieci z grupy WSP uczestniczy więcej bohaterów niż w opowiadaniach przedszkolaków z grupy K powoduje, że ich historyjki są ciekawsze, bardziej rozbudowane, o bardziej skomplikowanej strukturze, co może świadczyć o ich lepszej umiejętności wypowiadania się oraz o skłonności do zachowań twórczych. Występowanie w opowiadaniach dzieci z tej grupy więcej niż jednego przedmiotu z podanego zestawu może wskazywać na ich większą niezależność myślenia i umiejętność wykorzystywania podczas realizacji zadania sprzyjających warunków zewnętrznych.

Przyczyn, uzasadniających odmienny sposób rozwiązania zadania przez dzieci z obu grup, można poszukiwać w dominującym typie zadań, z jakimi dzieci spotykają się podczas pobytu w przedszkolu. W grupie WSP nauczycielka organizując pracę dzieci częściej odwołuje się do zadań otwartych, tzn. takich, które nie mają jednego prawidłowego sposobu rozwiązania. Umożliwia to dzieciom prezentowanie różnych pomysłów zmierzających do osiągnięcia celu, skłania do

poszukiwania różnorodnych technik wykonania i składających się nań elementów. Także pozostawienie dzieciom swobody w decydowaniu o tym, czy chcą wykonywać działanie indywidualnie, czy zespołowo sprawia, że niektóre z nich podejmują działania wspólne. Pojawiają się wówczas nowe pomysły, uzupełniające propozycje indywidualne o inne punkty widzenia lub tworzące zupełnie nową jakość. Częste odwoływanie się do samodzielności dzieci powoduje, że stają się one coraz bardziej aktywne, uczą się wykorzystywania przyznanego im zakresu swobody zgodnie z wymogami zadania i własnymi potrzebami. Stopniowo zmniejsza się liczba rozwiązań stereotypowych na rzecz takich, które świadczą o nabywaniu umiejętności przełamywania istniejących ograniczeń.

Opisany sposób organizowania działalności edukacyjnej opierający się na zadaniach otwartych, bliski jest sposobowi określanemu przez R. Glotona i C. Clero²⁶ jako błądzenie eksperymentalne. Polega ono na praktycznym wypróbowywaniu kolejnych pomysłów przybliżających uzyskiwane rezultaty do zarysowanego celu. Szczególną zaletą takiego postępowania jest to, że podejmowanie coraz to nowych czynności przyczynia się do poprawy sprawności w korzystaniu z materiałów i narzędzi i powoduje, że ruchy stają się coraz bardziej ekonomiczne i skuteczne, dzięki czemu dziecko zdobywa bogatą wiedzę praktyczną, niemożliwą do opanowania przez proste wykonywanie zaleceń dydaktycznych. Błądzenie eksperymentalne, zdaniem cytowanych autorów, pozwala także „na odkrycie, w toku przeżyć, ogólnej metody poszukiwań, która jest konieczna w realizowaniu prawdziwej aktywności twórczej”²⁷.

Czynnikiem, który powoduje, że dziecko nie poprzestaje na pierwszym rozwiązaniu, a stara się swój wytwór rozwinąć i udoskonalić, jest zadowolenie płynące z samodzielnego dochodzenia do kolejnych rezultatów. Zwraca na to uwagę J. S. Bruner formułując tezę, że

dziecko będzie skłonne pracować na zasadzie autonomicznego zadowolenia z samego siebie lub, ściślej biorąc, czerpać satysfakcję z samego faktu odkrywania o tyle, o ile potrafi traktować proces uczenia się jako zadanie polegające raczej na odkrywaniu czegoś niż na uczeniu się o czymś²⁸.

Rozwinięciem tej tezy jest postulat, by wymagania szkolne aktywizowały mechanizmy podtrzymujące spontaniczną chęć dzieci do nauki, takie jak: „ciekawość, dążenie do kompetencji, pragnienie doświadczenia wybranego wzoru oraz głębokie poczucie zaangażowania w ramach społecznej wzajemności”²⁹.

Można przypuszczać, że mechanizmy te są tylko w niewielkim stopniu obecne w grupie K. Przejawem tego jest ściśle przestrzeganie instrukcji, na co wskazuje konsekwentne wybieranie na bohatera opowiadania tylko jednego przedmiotu z zestawu. Może to świadczyć o przyzwyczajeniu dzieci do wykonywania poleceń dokładnie według wskazówek osoby dorosłej. Przyczyn takiego zacho-

²⁶ R. G l o t o n, C. C l e r o, *op. cit.*, s. 110.

²⁷ *Ibidem*, s. 108.

²⁸ J. S. B r u n e r, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*. Warszawa 1971, s. 118.

²⁹ T e n ż e, *W poszukiwaniu...*, s. 178.

wania można upatrywać w strukturze procesu dydaktyczno-wychowawczego, w którym dominującą rolę gra nauczyciel. Dzieci podporządkowują się jego wymaganiom i oczekiwaniom, ponieważ chcą być chwalone i aprobowane (i jest to psychologicznie uzasadnione), a tylko zachowanie zgodne z oczekiwaniami nauczyciela jest nagradzane³⁰. Może to prowadzić do sytuacji, w której dziecko coraz bardziej zaczyna stawiać się osobą, która

uczy się myśleć za pośrednictwem cudzych myśli, nigdy nie robić tego, co zakazane i oczekiwać aż zostanie zaproszone, by robić to co wolno, obawiać się inicjatywy ze strachu przed możliwą złą jej interpretacją [...] zaczyna odgrywać osobę, która nie może poznać siebie, ani ułożyć swego własnego życia³¹.

Analizując zróżnicowanie tematyczne historyjek wymyślonych przez dzieci interesowano się także tym, jakie role nadały dzieci wybranym przez siebie przedmiotom – bohaterom opowiadań (tab 29).

Tabela 29. Role przypisywane przedmiotom w opowiadaniach dzieci

Rola przypisywana przedmiotowi	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	proporcje	liczebność	proporcje
Bohater bierny	7	0,35	14	0,74
Rola właściwa	5	0,25	1	0,05
Rola fantastyczna	2	0,10	0	0,00
Animizacja	6	0,30	4	0,21
Razem	20	1,00	19*	1,00

$$\chi^2 = 7,379, \quad df = 3$$

*W badaniach uczestniczyło 20 dzieci, lecz jedno z nich nie podało żadnego pomysłu.

Przedmiot jako bohater bierny występuje dwa razy częściej w opowiadaniach dzieci z grupy K. Pomysły typowe dla danego przedmiotu, czyli takie, w których przedmiot pełni funkcję, z myślą o której został wyprodukowany, lub stanowi rekwizyt ludzi, którzy coś z nim robią (bohater bierny), podaje nieco ponad połowa dzieci z grupy WSP i zdecydowana większość dzieci z grupy K. Kilkoro dzieci dokonało w swych opowiadaniach animizacji przedmiotu; nieco więcej było ich w grupie WSP. Żadne dziecko z grupy K nie wymyśliło historyjki, w której przedmiot grałby rolę fantastyczną; na pomysł taki wpadło dwoje dzieci z grupy WSP.

Przytoczone fakty sugerują większą oryginalność pomysłów dzieci z grupy WSP. Przejawia się ona głównie w nadawaniu przedmiotom roli fantastycznej i w animizacji przedmiotów, czym opowiadania dzieci z grupy WSP różnią się od opowiadań ich rówieśników z grupy K, w których przedmiot występuje najczęściej w roli bohatera biernego. Większość dzieci z grupy K traktuje przedmiot

³⁰ M. Karwowska-Struczyk, *op. cit.*, s. 87.

³¹ R. Gloton, C. Clero, *op. cit.*, s. 82,83.

oraz jego właściwości dosłownie i nie potrafi wymyśleć oryginalnego sposobu jego zastosowania. Wyjaśnienie opisanych prawidłowości może być związane z tematyką zajęć dominującą w obu grupach. W grupie WSP nauczycielki projektując okazje edukacyjne często odwołują się do tematyki baśniowej, korzystają z fragmentów literatury *since fiction*, uwzględniają zawartość treściową bieżących audycji radiowych i telewizyjnych oraz aktualnie czytanych dzieciom bajek i opowiadań, włączają informacje zanotowane podczas zabaw swobodnych i rozmów z dziećmi. Uwzględnianie przez nauczycielki w projektowaniu okazji edukacyjnych tematyki żywo interesującej dzieci sprzyja przełamywaniu ich obojętności, wywołuje zaciekawienie, wzbudza stany emocjonalne angażujące w działanie, którego rezultatem jest zwiększająca się liczba pomysłów i ich oryginalność. W grupie K dominują tematy realistyczne, związane z sytuacjami z życia codziennego, które zdaniem nauczycielek i autorów *Programu wychowania w przedszkolu*, są tematami bliskimi dzieciom. Nawet jeśli tak jest, nietrudno zaobserwować, że nie zawsze budzą one zainteresowanie dzieci.

Zastanawiając się nad kierunkiem interpretacji przytoczonych wyników badań można wskazać na związek, jaki istnieje między rodzajem motywacji a poziomem uzyskiwanych rezultatów. Są one jakościowo lepsze, gdy źródłem ich jest motywacja poznawcza uruchamiana dążeniem do zaspokojenia ciekawości. Spośród bodźców wywołujących ciekawość najczęściej (o czym już była mowa) wymienia się nowość, zmienność, dziwność, niezgodność, złożoność, wieloznaczność, niewyraźność³². Bodźce te powodują powstanie konfliktu poznawczego między informacjami posiadanymi a napływającymi, co inicjuje działania zmierzające do jego usunięcia, wyrażające się w aktywności poznawczej. Ważne jest, że aktywność, jaką podmiot podejmuje, jest rezultatem jego własnej analizy sytuacji i decyzję o podjęciu aktywności ponosi on sam.

Jest to motywacja wewnętrzna w tym sensie, że źródła napięć afektywno-motywacyjnych ułożone są w organizacji doświadczeń i wyobrażeń i powstawać mogą całkowicie niezależnie od informacji dopływających z otoczenia³³.

Z innym typem motywacji, nazywanym motywacją zewnętrzną, mamy do czynienia wówczas, gdy to właśnie bodźce pochodzące z otoczenia decydują o tym, że jednostka podejmuje aktywność. Nie zawsze są to komunikowane wprost polecenia czy prośby, mogą to być również zachęty czy groźby, a także nie wypowiedziane, ale istniejące normy, reguły, przepisy. Z dominacją tego typu motywacji wiąże się niebezpieczeństwo polegające na tym, że jeśli dziecko przez dłuższy czas będzie podejmowało aktywność powodowane przede wszystkim chęcią spełnienia oczekiwań nauczyciela, tempo jego rozwoju może ulec zahamowaniu. Dzieje się tak wówczas, gdy ubogi repertuar środków, z jakich korzy-

³² D. E. B e r l y n e, *Struktura i kierunek myślenia*, Warszawa 1969, podaje za: A. G u r y c k a, *Przeciw nudzie. O aktywności*, Warszawa 1977, s. 40.

³³ W. Ł u k a s z e w s k i, *Szanse rozwoju osobowości*, Wrocław 1984, s. 346.

sta nauczyciel podczas zajęć, nie wywołuje zainteresowania dzieci, osłabia ich wrażliwość na ten rodzaj bodźców i w rezultacie prowadzi do nudy.

Na czynniki sytuacyjne mające związek z nudą zwraca uwagę A. Gurycka, wymieniając jako przykład zbyt długie oddziaływanie bodźców jednego rodzaju lub częste powracanie do tego samego rodzaju bodźców prowadzące do nadmiernej monotonii. Sprawia ona, że „człowiek zatracą wrażliwość na powtarzające się bodźce, gdyż zanika rozpiętość między tym, czego po danym bodźcu oczekuje się, a tym, co się otrzymuje”³⁴. W konsekwencji pojawia się tendencja do wycofywania się z sytuacji, człowiek nie podejmuje działań lub podejmując wykonuje je w sposób stereotypowy, bez wysiłku i zaangażowania, uzyskując mierne rezultaty.

Innym czynnikiem różnicującym dzieci z obu grup był czas, w jakim opowiadały swoje historyjki (tab 30).

Tabela 30. Czas opowiadania

Lp.	Czas w minutach	
	grupa WSP	grupa K
1	2,30	6,00
2	2,00	1,00
3	1,20	2,00
4	3,00	0
5	1,30	6,00
6	0,50	5,00
7	1,20	2,00
8	2,10	3,00
9	1,00	2,30
10	1,00	1,30
11	2,00	1,00
12	2,30	2,20
13	0,50	5,00
14	1,00	5,00
15	3,00	1,00
16	2,00	2,00
17	1,00	6,00
18	3,00	2,00
19	1,30	3,00
20	2,30	5,00
Średnia arytmetyczna	1,70	3,04

$$t = 2,8523, df = 38, p < 0,01$$

Dzieci z grupy WSP opowiadały średnio o około 1 minutę krócej niż dzieci z grupy K, choć nie wpłynęło to ujemnie ani na liczbę wymyślonych przez nie

³⁴ A. G u r y c k a, *op. cit.*, s. 26.

historyjek, ani na jakość (oryginalność) pomysłów. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,01$.

Wynik ten może być związany z lepszą umiejętnością koncentracji na zadaniu charakteryzującą dzieci z grupy WSP: potrafią one szybciej się skupić, działają ekonomiczniej niż dzieci z grupy K, które opowiadały dłużej. Niestety w obserwacjach nie odnotowano, jak czas ten był wykorzystany – jak długo dzieci zastanawiały się przed rozpoczęciem opowiadania, ile było przerw w opowiadaniu i jak długo one trwały, czym były wypełnione. Dane te pozwoliłyby na bardziej pogłębioną analizę. Ograniczenie informacji wyłącznie do ogólnego czasu opowiadania sugeruje, że być może powodem tego, iż w grupie K trwało ono dłużej, jest fakt, że dzieci w tej grupie mają w mniejszym stopniu zaspokojoną potrzebę kontaktu z osobą dorosłą (co ujawniła także analiza tabeli 25), więc próbowały maksymalnie wykorzystać okazję, gdy ktoś chciał z nimi rozmawiać i z uwagą je słuchał. Nie mają tego rodzaju kłopotów dzieci w grupie WSP, w której, jak wykazały wyniki badań omówione w poprzednim rozdziale, występuje większa liczba interakcji między nauczycielką i dziećmi. Można więc przypuszczać, że czas ich kontaktu z osobą przeprowadzającą badania w zdecydowanej większości wypadków wyznaczony był możliwościami dzieci związanymi z wymogami zadania, a nie chęcią podtrzymania rozmowy z osobą dorosłą.

Innym uzasadnieniem lepszej koncentracji na zadaniu dzieci z grupy WSP może być większy zakres swobody, jaki mają one w porównaniu z kolegami z grupy K. Oprócz opisanych już spraw podlegających decyzji dzieci, a związanych z wykonaniem zadania, dzieciom pozostawia się także możliwość zadecydowania o tym, czy w ogóle chcą podjąć działanie zmierzające do zrealizowania zadania. Te, które nie są tym zainteresowane, nauczycielka stara się namawiać, zachęcać do podjęcia próby, jednak ostateczna decyzja należy do dziecka. W czasie, gdy grupa podejmuje działania związane z zadaniem, dziecko, które nie jest nim zainteresowane, może zająć się czymś innym pod warunkiem, że nie będzie przeszkadzać pozostałym. Ta możliwość decydowania o uczestniczeniu w zajęciach powoduje, że dziecko przystępując dobrowolnie do zadania przejawia do niego bardziej osobisty stosunek i czuje się bardziej odpowiedzialne za uzyskany efekt niż wówczas, gdy uczestnictwo w zajęciach jest obowiązkowe.

Poczucie wolności i świadomość bezpieczeństwa jako znaczące uwarunkowania aktywności twórczej są szczególnie silnie eksponowane w pracach psychologów amerykańskich³⁵. Zajmują one także poczesne miejsce w poglądach R. Głotona i C. Clero, którzy uważają, że „aktywność twórcza może być w pełni realizowana wyłącznie w nastroju otwartym i swobodnym, niezależnie od zewnętrznego przymusu natury materialnej czy moralnej”³⁶. Podkreślają oni znaczenie takiego stylu komunikowania się z dzieckiem, który gwarantuje mu poczucie bezpieczeństwa oraz swobodę ekspresji w działaniach inspirowanych własnymi

³⁵ Por. np.: J. S. B r u n e r, *O poznawaniu...*, s. 34–46; A. M a s l o w, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990, s. 76–82.

³⁶ R. G ł o t o n, C. C l e r o, *op. cit.*, s. 48.

przeżyciami. Są one najbardziej kształcące, gdyż angażując dziecko osobiście pozwalają mu lepiej zrozumieć siebie i swoje relacje z otoczeniem, jednak ich wartość edukacyjna łatwo może osłabnąć, gdyby chęć komunikowania ich otoczeniu groziła poczuciu bezpieczeństwa. Albowiem, jak piszą R. Gloton i C. Clero:

Aby lepiej siebie zrozumieć, dziecko musi przede wszystkim czuć się zrozumianym, akceptowanym w sposób bezwarunkowy, zgodnie z piękną formułą Rogersa, która wymaga od ludzi dorosłych – warto o tym przypomnieć – pewnych umiejętności empatycznych, świadomej pokory, cierpliwości i panowania nad sobą, a także pedagogicznego optymizmu, czego niepodobna osiągnąć, jeśli nie przyjęło się w sposób świadomy takiego systemu wychowawczego, który zmierza do szczęścia dziecka i bardziej do rozwoju wychowanka niż do wygody i osobistego spokoju wychowawcy³⁷.

3. Plastyczność w ujmowaniu rzeczy i zjawisk

Sposób organizowania warunków działalności dzieci, rodzaj komunikatów preferowanych przez nauczyciela, różnorodność formułowanych przez niego zadań to składniki stylu pedagogicznego wywierającego wpływ na jakość kontaktów dziecka z otoczeniem. Jednym z ich przejawów jest sposób korzystania z przedmiotów, umiejętność (lub jej brak) dostosowywania ich do własnych potrzeb. Diagnoza tego zjawiska była treścią kolejnego zadania badawczego³⁸. Jego realizacja wiązała się z przeprowadzeniem 15 obserwacji – po 5 trojakiego rodzaju. Były to obserwacje: zabaw swobodnych dzieci, zajęć organizowanych przez nauczycielkę oraz sytuacji celowo zaaranżowanych przez osobę prowadzącą badania (obserwacja sytuacyjna). Interesowano się, jakie przedmioty i w jaki sposób były używane przez dzieci podczas zajęć i zabaw swobodnych. W obserwacjach sytuacyjnych, w których starano się zwrócić uwagę dzieci na przedmioty nietypowe dla środowiska przedszkolnego, analizowano zachowania, które świadczyłyby, że przedmioty te zainteresowały dzieci. Brano pod uwagę rozmowy i pytania dzieci odnoszące się do prezentowanych przedmiotów oraz to, w jaki sposób dzieci posługiwały się nimi. Tabela 31 zawiera informacje zebrane podczas 10 obserwacji, w których interesowano się, w jaki sposób dzieci korzystają z przedmiotów znajdujących się w sali przedszkolnej, bawiąc się i uczestnicząc w zajęciach.

Wśród 107 przedmiotów, jakimi posługiwały się dzieci z grupy WSP, odnotowano, oprócz materiałów plastycznych (kartki, kredki, farby, pędzle, kreda, węgiel, plastelina, kolorowy papier), także wiele innych, nie spotykanych w przedszkolu tradycyjnym. Były to różnokształtne kolorowe poduszki, kosze, których zawartość stanowiły różne rodzaje klocków, parawany, umożliwiające dzieciom dowolną organizację przestrzeni, barwne płaszczyzny tkanin, worki

³⁷ *Ibidem*, s. 76.

³⁸ B. K a m i ń s k a, *Styl pedagogiczny nauczyciela a podatność na zmiany dziecka 6-letniego*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW, Wrocław 1988.

Tabela 31. Sposób wykorzystania przedmiotów

Sposób wykorzystania	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Typowy	62	58	81	96
Nietypowy	45	42	3	4
Razem	107	100	84	100

$$\chi^2 = 37,042, \quad df = 1, \quad p < 0,001$$

zawieszone pod sufitem, materac, opona oraz wiele różnorodnych drobnych przedmiotów (kamyki, sznurki, widokówki, puste opakowania, guziki, muszelki, folia, stare gazety, papier pakowy), składających się na zawartość skrzyni skarbów. W grupie K zaobserwowano mniejsze zróżnicowanie przedmiotów absorbujących uwagę dzieci. Do 84 przedmiotów i zabawek wykorzystywanych przez dzieci z tej grupy należały: materiały plastyczne (kartki, kredki), klocki, samochody, lalki oraz wózki dla lalek.

W grupie K w zdecydowanej większości obserwowanych sytuacji dzieci posługiwały się przedmiotami w sposób typowy, czyli zgodny z intencjami producenta. Natomiast w grupie WSP relacja między typowym a nietypowym użyciem przedmiotów zbliżona była do równowagi. Różnice w sposobie korzystania z przedmiotów przez dzieci z obu grup są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$.

Jako przykład nietypowego zastosowania przedmiotów w grupie WSP można wymienić użycie klocków w roli końskich kopyt; kęgli, liczydła i pudełka po kremie wypełnionego kapslami jako instrumentów muzycznych; szarf jako lejcy i krawatów; opony jako tarczy strzelniczej; latarki jako pistoletu; zastony jako peleryny; skrzyni i koszy wiklinowych jako ścian domu; opakowania po perfumach jako konstrukcji zamku. Użycie przedmiotu w sposób nietypowy w grupie K polegało na zrobieniu wąsów z kawałka flizeliny, z której wcześniej wycięte były choinki, oraz wykorzystanie metalowej rurki jako lunety, przez którą dzieci obserwowały park za oknem.

Większa liczba dzieci używających przedmiotów w sposób nietypowy w grupie WSP może świadczyć o ich większej skłonności do wyobrażania sobie alternatywnych możliwości wykorzystania składników otoczenia przedmiotowego, mniejszym uzależnieniu od okoliczności zewnętrznych, większej plastyczności w ujmowaniu rzeczy i zjawisk. Przypuszczalnie istotny wpływ na ukształtowanie się tych umiejętności miała pełna dostępność wielu znajdujących się w sali przedmiotów. Były to nie tylko zabawki, książki i tradycyjne pomoce dydaktyczne, ale także materiał przyrodniczy, wielofunkcyjne klocki, różnobarwne i różnokształtne poduszki, kosz z popsutymi mechanizmami oraz skrzynia skarbów z bogatą zawartością stale uzupełnianą przez dzieci. Do tych elementów wyposażenia sali dzieci miały zawsze swobodny dostęp; nie tylko miały one możliwość, ale wręcz były zobligowane do wyboru takiego przedmiotu, który będzie przydatny w zrealizowaniu powziętego zamiaru.

W literaturze dotyczącej uwarunkowań twórczego myślenia sprawie nasycenia i urozmaicenia otoczenia przedmiotowego poświęca się sporo miejsca. Badania skutków ograniczenia doznań zmysłowych prowadzone na zwierzętach dowodzą, że dłuższe przebywanie (szczególnie w pierwszych latach życia) w środowisku monotonnym, nie dającym możliwości rozwiązywania problemów, prowadzi do, praktycznie nieodwracalnych, zahamowań w rozwoju³⁹.

Ważne w tym miejscu wydaje się przypomnienie fragmentu jednej z prac J. S. Brunera, w której opisuje on trzy równoległe systemy przetwarzania i przedstawiania sobie informacji. Są to: manipulowanie i działanie, organizacja percepcji i tworzenie wyobrażeń oraz posługiwanie się symbolami⁴⁰. Nie tworzą one hierarchii, a jedynie wskazują na dominanty pewnych okresów rozwojowych. Oznacza to, że jeśli przyjmie się pogląd, że istnieją fazy w rozwoju bardziej od innych podatne na dany typ bodźca, to deficyt bodźców w tym właśnie okresie okaże się groźniejszy w skutkach niż w pozostałych⁴¹.

Dzieci, które pod wpływem okoliczności życiowych zmuszone były przebywać w nudnym, wyjałowionym środowisku, wykazują niedobór inteligencji, któremu usiłuje się przeciwdziałać zmieniając otoczenie na bardziej urozmaicone. Potrzeba doznawania wrażeń i manipulowania przedmiotami jest uwarunkowana dążeniem do nawiązania motorycznego i poznawczego kontaktu z otoczeniem. Rozmaitość i wielofunkcyjność przedmiotów znajdujących się w otoczeniu dziecka sprawia, że dysponuje ono szeroką gamą spostrzeżeń wzbogacających jego wyobraźnię, albowiem, jak pisze M. Przetacznikowa, „wyobrażenia powstają na gruncie tego, co było uprzednio odbierane za pomocą zmysłów”⁴². D. Hebb wysunął tezę, że „dziecko chłonie świat, by coraz lepiej budować swoje neuronalne «modele» otaczającej go rzeczywistości”⁴³. Z kolei te hipotetyczne struktury nerwowe powstające w mózgu umożliwiają przedstawianie i rozpatrywanie struktury środowiska w sposób abstrakcyjny⁴⁴.

O pozytywnych zmianach rozwojowych możemy mówić wówczas, gdy doskonaleniu czynności manipulacyjnych i percepcyjnych towarzyszy wzrost kompetencji komunikacyjnych. Jednak ubogie, pozbawione stymulacji środowisko może ten proces zahamować, ujawniając podstawowe luki w dziedzinie językowej, wynikające z braku sposobności do prowadzenia rozmów, formułowania myśli własnymi słowami, do interioryzacji mowy jako przekaznika myśli. Zdaniem J. S. Brunera sprawy te nie są jeszcze całkowicie wyjaśnione, jednak nie-

³⁹ J. S. Bruner, *O poznawaniu...*, s. 187.

⁴⁰ Tenże, *W poszukiwaniu...*, s. 54.

⁴¹ Nie wszyscy podzielają ten pogląd, zob. np.: H. R. Schaffer, *Proces społecznie-
nia dziecka*, Warszawa 1982.

⁴² M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1982, s. 448.

⁴³ J. S. Bruner, *W poszukiwaniu...*, s. 63.

⁴⁴ Tenże, *O poznawaniu...*, s. 187.

podważalna wydaje się zasada, że „bez opanowania pewnych podstawowych umiejętności dalsze, bardziej skomplikowane, stają się coraz bardziej nieosiągalne”⁴⁵.

Dotychczas omówiono sposoby posługiwania się przedmiotami obserwowane podczas zabaw i zajęć organizowanych przez nauczycielkę. Wydaje się, że bardziej interesujących danych dostarczają obserwacje sytuacyjne⁴⁶, w których organizowanie sytuacji polegało na tym, że do istniejącego układu bodźców włączano nowy, zaaranżowany przy użyciu przedmiotów znanych dzieciom, lecz nie występujących na co dzień w środowisku przedszkolnym. Podczas pięciu kolejnych obserwacji były nimi następujące zestawy przedmiotów:

- wyciskacz do czosnku, dekorator do tortów, drewniana tacka,
- lokówka, parasol, szczotka do mycia butelek,
- świecznik, tarka do jarzyn, foremka do ciasta,
- miska, przepychacz do zlewu, świeczka,
- czajnik, cukierniczka z miarką, torebka.

Przedmioty te zostały umieszczone w sali pośród zabawek pod nieobecność dzieci.

Tabela 32. Przejawy zainteresowania dzieci nietypowymi przedmiotami

Przejawy zainteresowania	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	proporcja	liczebność	proporcja
Rozmowy				
o przedmiocie	1	0,09	1	0,14
o funkcji	1	0,09	0	0
o możliwości zastosowania	9	0,82	6	0,86
Razem	11	1,00	7	1,00
Czynności eksploracyjne				
oglądanie	5	0,46	5	0,42
stukanie	4	0,36	2	0,17
toczenie	1	0,09	1	0,08
wąchanie	1	0,09	0	0
rzucanie	0	0	4	0,33
Razem	11	1,00	12	1,00
Ogółem	22		19	

$$\chi^2 = 0,716, \quad d_f = 1$$

Nieco więcej przejawów zainteresowania nietypowymi przedmiotami zaobserwowano w grupie WSP (tab. 32). Korzystnym zjawiskiem, jakie wystąpiło

⁴⁵ T e n ż e, *W poszukiwaniu...*, s. 55.

⁴⁶ „Obserwacja sytuacyjna jest to zamierzone spostrzeganie zachowań dziecka w założonym przez obserwatora układzie bodźców sytuacyjnych sprzyjających ujawnianiu się zachowań pożądanych przez badacza”, podają za: M. K a r w o w s k a-S t r u c z y k, W. H a j n i c z, *op. cit.*, s. 32.

w tej grupie, była równowaga czynności werbalnych i eksploracyjnych. W grupie K dzieci częściej podejmowały czynności eksploracyjne niż rozmowy na temat zauważonych przedmiotów. Analizując dane zawarte w tabeli 32 warto zwrócić uwagę na podobne proporcje tematów rozmów, jakie dzieci prowadziły między sobą; w obu grupach dominowały wypowiedzi związane z możliwością zastosowania przedmiotu. Również w obu grupach wśród czynności eksploracyjnych dominowało oglądanie. Dodatkową uwagę odnotowaną przez osobę przeprowadzającą obserwację był czas, po jakim dzieci zaczynały włączać do zabawy nowe przedmioty. W grupie WSP było to tuż po ich zauważeniu, natomiast w grupie K po upływie 0,5–1 godziny. Większą liczbę rozmów, jakie prowadziły między sobą dzieci z grupy WSP, można uznać za przejaw ich większej samodzielności poznawczej, lepszego opanowania tych czynności umysłowych, które wiążą się z umiejętnością analizowania i syntetyzowania informacji. O przewadze tej formy badania przedmiotu świadczy także nieobecność w tej grupie (wśród czynności eksploracyjnych) rzucania. Mimo iż jest to, spośród wymienionych, najbardziej prymitywny sposób obchodzenia się z przedmiotem, to jednak w grupie K pojawił się on 4-krotnie, plasując się na drugim miejscu wśród wszystkich czynności eksploracyjnych podejmowanych w tej grupie. Może być on przejawem niemożności uwolnienia się przedszkolaków z grupy K od najprostszej formy zdobywania informacji o otoczeniu, o jakiej pisał J. S. Bruner, związanej z manipulowaniem i działaniem.

Mniejsza liczba wypowiedzi dzieci na temat przedmiotu w grupie K może wynikać z braku doświadczeń w tym względzie. Prowadzenie zajęć w trybie objaśniająco-egzekwującym nie pozostawia miejsca na pytania, wątpliwości czy hipotezy dzieci. Nie prowokują ich także kontakty ze stale tymi samymi zabawkami i przedmiotami, które często w nie zmienionym układzie towarzyszą dzieciom przez długi czas ich pobytu w przedszkolu.

Hipoteza ta wydaje się o tyle prawdopodobna, że powszechnie sądzi się, iż czynnikiem uruchamiającym aktywność poznawczą jest to, co nowe w zjawiskach otaczającego świata⁴⁷. Trudność w zdefiniowaniu pojęcia nowości polega na tym, iż jest ono pojęciem wieloznacznym, wywołującym wiele zbliżonych do siebie odczuć, będących następstwem konfliktu poznawczego. Pojawia się on wówczas, gdy informacje docierające do podmiotu powodują, że dotychczasowy sposób reagowania okazuje się nieskuteczny. Towarzyszy temu przykre napięcie, skłaniające do podjęcia czynności zmierzających do wyeliminowania jego przyczyny. W ten sposób za sprawą motywacji poznawczej zostaje podjęta aktywność poznawcza ukierunkowana na poznanie tego, co dotychczas było nieznanne⁴⁸. Usunięcie niepewności wynikłej z niewiedzy wiąże się z poczuciem przyjemności stanowiącej rodzaj autonagrody, co w efekcie powoduje, że czynności prowa-

⁴⁷ Por. np.: D. E. B e r l y n e. *op.cit.*; J. S. B r u n e r, *W poszukiwaniu...*; t e n ż e, *O poznawaniu...*; M. D e b e s s e, *Etapy wychowania*, Warszawa 1983; A. G u r y c k a, *op.cit.*; J. K o z i e l e c k i, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.

⁴⁸ A. G u r y c k a, *op. cit.*, s. 40–42.

dzące do rezultatów satysfakcjonujących jednostkę mają tendencję do nasilania się. Mechanizm ten odgrywa znaczącą rolę w rozwijaniu upodobań odkryw-
czych⁴⁹.

Podobieństwo dzieci z obu grup w zakresie dominacji rozmów na temat możliwości zastosowania przedmiotu sugeruje, że nie tylko interesują się one bieżącą sytuacją, ale także wybiegają myślami w przyszłość. Antycypacja przyszłych czynności to ważny krok w kierunku planowania działania, umiejętności charakteryzującej dzieci starsze⁵⁰. Zjawisko to może być także związane z opanowywaniem umiejętności oddzielania znaczenia obiektu od jego zewnętrznych, dostępnych percepcyjnie właściwości. „Proces ten określa L. S. Wygotski jako «oddzielanie się pola wizualnego od pola znaczeniowego». Dla dziecka jest ogromnym osiągnięciem oddzielenie idei, znaczenia od zmysłowo dostrzegalnych cech obiektu”⁵¹. Jest to etap niezbędny do zapoczątkowania nowej formy pobierania i przetwarzania informacji, jaką stanowi posługiwanie się symbolami.

Porównując uzyskane rezultaty z prawidłowościami rozwojowymi można stwierdzić, że dzieci z obu grup znajdują się w typowej dla wieku przedszkolnego fazie zainteresowania przedmiotami, w której „tworzenie”, przejawiające się w badaniu, poszukiwaniu, eksperymentowaniu, dominuje nad „używaniem” (manipulowanie, próbowanie)⁵². Do takiego wniosku skłania sugestia A. Guryckiej, która zaleca, by rozwój zainteresowań ujmować nie od strony kolejnych przeobrażeń w ich treści, ale „poprzez kierunek zmian zachodzących w charakterze przedmiotu zainteresowań, poprzez nastawienie przeżywającego je podmiotu”⁵³.

Dodatkowo odnotowana uwaga mówiąca o tym, że dzieci z grupy WSP włączały nowe przedmioty do zabawy od razu po ich zauważeniu, a w grupie K dopiero po upływie 0,5 do 1 godziny, może świadczyć o tym, że w grupie WSP dzieci nie są zaskoczone obecnością nieznanymi przedmiotów, nie jest to dla nich sytuacja na tyle nowa, że aż paraliżująca działanie. Bardziej niekorzystna pod tym względem jest sytuacja w grupie K, gdzie dzieci są onieśmiałe, czekają na zachętę czy nawet pozwolenie nauczycielki na kontakt z nowymi przedmiotami, a nie znając sposobów okazania zainteresowania nimi, przyjmują postawę biernego obserwatora.

Podobną uwagę sformułowała M. Karwowska-Struczyk omawiając rezultaty analogicznych badań.

Przedszkolaki przyzwyczajone są do tego, że wszelka działalność musi być poprzedzona zezwoleniem nauczyciela [...] Niestety, często jest również tak, że w sytuacji, w której to przyzwolenie mają, nieliczne tylko potrafią organizować własne działania. Tam, gdzie

⁴⁹ J. S. B r u n e r, *O poznawaniu...*, s. 188.

⁵⁰ E. M a ł k i e w i c z, K. W o j s ł a w - S o s z y ń s k a, *Rozwój planowania własnego działania przez dzieci*, maszynopis pracy na użytek programu Wrocławskiej Szkoły Przy-
szłości, dostępnej w Instytucie Socjologii UW.

⁵¹ A. B r z e z i ń s k a, *op. cit.*, s. 68.

⁵² *Ibidem*, s. 74.

⁵³ Podaje za: L. W o ł o s z y n o w a, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa...*, s. 643.

narzucony jest rodzaj i sposób działania, gdzie w interakcji dorosły–dziecko ten pierwszy jest zawsze osobą kierującą i wyznaczającą kierunek działania, w sytuacji swobody dziecko jest bezradne⁵⁴.

Jednym z przejawów zainteresowania dzieci przedmiotami były zadawane przez nie pytania (tab. 33).

Tabela 33. Treść pytań dzieci

Treść pytań	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	proporcje	liczebność	proporcje
O przedmiot (co to jest?)	2	0,33	1	0,33
O funkcję (do czego to służy?)	3	0,50	1	0,33
O sposób użycia (jak to działa?)	1	0,17	0	0
O przynależność (do czego to jest podobne?)	0	0	1	0,34
Razem	6	1,00	3	1,00

$$\chi^2 = 2,625, \quad df = 3$$

Mimo że pytań, jakie zadawały dzieci w rozmowach między sobą jest bardzo niewiele, to jednak zauważyć można różnice na korzyść grupy WSP, gdzie było ich dwa razy więcej niż w grupie K. Proporcjonalnie tyle samo pytań w obu grupach dotyczyło zdefiniowania przedmiotu. Różnica dotyczy głównie pytań o funkcje przedmiotów, które w grupie WSP stanowiły połowę wszystkich pytań, natomiast w grupie K było to jedno z trzech pytań zadanych przez dzieci.

To, że w grupie WSP najbardziej interesowały dzieci sprawy związane z funkcją przedmiotu i jego zastosowaniem, może wskazywać na poszerzanie się zakresu ich samodzielności praktycznej, przejawiającej się w dążeniu do zdobywania informacji na temat możliwości wykorzystania nowo poznanych obiektów w działaniu. Można zauważyć, że w pytaniach dzieci ujawnia się tendencja do badania, eksplorowania otoczenia, którą stwierdzono także w tematyce rozmów. Być może jest ona przejawem podstawowej ludzkiej dążności do nadawania światu sensu i do poddawania go rozmyślnej kontroli, o jakiej pisze M. Donaldson⁵⁵.

Wspomniano już przy okazji pytań, jakie dzieci zadawały podczas zajęć, że ta forma wypowiedzi jest dla nauczyciela ważnym źródłem wiedzy o dziecku. W grupie WSP nauczycielki skorzystały z propozycji M. Karwowskiej-Struczyk⁵⁶ i założyły zeszyt pytań dzieci. Okazał się on niezwykle przydatny w całym 3-letnim okresie pracy, zawierał bowiem pytania ujawniające zakres spraw, które wywoływały zainteresowanie dzieci. Przeglądanie rejestru pytań dzieci pozwalało nauczycielce na orientowanie się na bieżąco, na jakich obszarach rzeczywistości skupia się ciekawość dzieci, jakie zagadnienia wymagają skory-

⁵⁴ M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz, *op. cit.*, s. 123.

⁵⁵ M. Donaldson, *op. cit.*, s. 149.

⁵⁶ M. Karwowska-Struczyk, *op. cit.*, s. 194.

gowania, uzupełnienia lub bardziej szczegółowego omówienia. Pytania dzieci dawały możliwość poznania spraw interesujących całą grupę, a także umożliwiały wgląd w te zagadnienia, które były ważne dla poszczególnych dzieci; pozwalały śledzić zmiany zainteresowań, ich ewolucję w czasie. Wskazuje się także, że pytania mogą być uznane za kryterium aktywności twórczej, gdyż one właśnie umożliwiają sformułowanie i wyartykułowanie dostrzeżonego problemu⁵⁷. Można je uważać za zewnętrzny przejaw napięcia emocjonalnego towarzyszącego konfliktowi poznawczemu, o którym wspominano omawiając uwarunkowania aktywności poznawczej. Pojawienie się pytania o charakterze problemowym byłoby więc dowodem, że dziecko dostrzega lukę w wiedzy, potrafi przeanalizować sytuację i zdać sobie sprawę z niedostatku informacji. Powoduje on, że dziecko angażuje się w proces poszukiwania nowych informacji i przekształcania operacji umysłowych. Świadczyć to może o zmierzaniu w kierunku tej fazy rozwoju, w którym dominantę pełni posługiwanie się symbolami⁵⁸.

Tabela 34 dostarcza informacji na temat funkcji, jaką dzieci wyznaczały przedmiotom w zabawie.

Tabela 34. Funkcje pełnione przez przedmiot w zabawie

Rodzaj funkcji	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Typowe	15	27	14	48
Nietypowe	41	73	15	52
Razem	56	100	29	100

$$\chi^2 = 3,925, \quad d_f = 1, \quad p < 0,05$$

Dzieci w każdej z grup w odmienny sposób wykorzystywały przedmioty, z jakimi się zetknęły. W grupie WSP zdecydowanie dominowały nietypowe sposoby zastosowania przedmiotów, natomiast w grupie K typowe i nietypowe funkcje przedmiotów zbliżone były do równowagi z nieznaczną przewagą funkcji nietypowych. Zaobserwowane różnice są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$.

Dzieci z grupy WSP używały przedmiotów w sposób niekonwencjonalny przeszło dwa razy częściej niż dzieci z grupy K. W protokołach obserwacji odnotowano następujące przejawy świadczące o przełamywaniu stereotypów w grupie WSP: użycie wyciskacza do czosnku jako kleszczy do wrywania zębów; dekoratora do tortów jako strzykawki; parasolki jako dachu domku; lokówki jako pistoletu z laserem i spawarki; szczotki do mycia butelek jako szpady; foremki do ciasta jako hełmu rycerza; przepychacza do zlewu połączonego z miską jako znicza olimpijskiego; miski połączonej z oponą (stały element wy-

⁵⁷ *Ibidem*, s. 85.

⁵⁸ J. S. Bruner, *W poszukiwaniu...*, s. 54.

posażenia sali) jako gniazda; przepychacza do zlewu jako dźwigni biegów; ubijacza do piany jako trąbki; świece jako mikrofonu; miski jako tarcze i sanek; cukierniczki jako lampy. Pomysły nietypowe odnotowane w grupie K to zastosowanie nasadki dekoratora do tortów jako kapelusza, a samego dekoratora jako strzykawki; lokówki jako kaczki; świecznika jako kukielki; foremki do ciasta jako czapki oraz połączonych miski i przepychacza do zlewu jako pochodni.

Mniejsza liczba przejawów niekonwencjonalnego spojrzenia na przedmiot w grupie K może wynikać z faktu, że dzieci przyzwyczajone są do kojarzenia przedmiotu z określonymi, ściśle mu przypisanymi czynnościami. Do tworzenia się takich powiązań w umyśle dziecka przyczynia się ubogie, mało urozmaicone środowisko, w jakim przebywa; brak sytuacji stymulujących je do nadawania nowych znaczeń przedmiotom dobrze znanym i już opatrzonym (np. przez celowe zubożenie środowiska, wyeliminowanie przedmiotu specyficznego dla pewnej sekwencji czynności); brak akceptacji dla samorzutnych przejawów zachowań przełamujących stereotypowość w posługiwaniu się przedmiotami.

Oczywiście konieczne jest, by dziecko знаło zastosowanie przedmiotu i wiedziało, jak się nim posługiwać w sposób, który jest dla niego właściwy. Powinno więc w miarę często stykać się z sytuacjami, w których przedmiot używany jest zgodnie z jego przeznaczeniem po to, by doznawać satysfakcji płynących z tego, że zdołało trafnie odczytać jego funkcje. „Dziecko segreguje świat, wybiera rzeczy występujące z jakąś stałą regularnością, rzeczy, które trzeba «poznać», wyłuskując z natłoku przypadkowych wrażeń”⁵⁹. Za sprawą budowanej w ten sposób mapy świata, na której nanoszone są coraz to nowe obiekty, dziecko nabywa coraz lepszą orientację w otoczeniu. Dzięki niej zyskuje odwagę wychodzenia poza dostarczone informacje i przełamywania istniejących stereotypów w działalności kombinatorycznej. „O sukcesie można mówić wtedy, kiedy uczeń uświadamia sobie, że z niewielu znanych mu faktów da się wyprowadzić dalsze, że kombinując ze sobą różne elementy wiedzy osiągnąć można zdumiewające rezultaty”⁶⁰.

Dlatego proces zapoznawania dzieci z tradycyjnymi funkcjami nowo poznawanych obiektów nie może trwać zbyt długo. Wydaje się pożądane, by towarzyszyły mu sytuacje pozwalające wypróbowywać zastosowanie przedmiotów także w inny sposób, już mniej typowy czy wręcz nietypowy. Jest to niesłychanie ważne, gdyż tendencja do manipulowania przedmiotami i ideami jest podstawą działalności innowacyjnej, której znaczenia w dokonywaniu pozytywnych przekształceń w otoczeniu i w sobie samym nie można nie doceniać. Wskazuje się, że „istnieje wyraźna zależność między częstością i zakresem manipulowania przedmiotami a ilością i jakością twórczych rozwiązań”⁶¹.

Z zagadnieniem typowości–nietypowości nowo poznawanych obiektów wiąże się kwestia podobnego dualizmu tkwiącego w zabawkach. Interesująco na ten

⁵⁹ *Ibidem*, s. 163.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 165.

⁶¹ M. S. S z y m a n s k i, *op. cit.*, s. 66.

temat pisze A. Brzezińska stwierdzając, że zabawki, jakie najczęściej można spotkać w przedszkolu, są przeważnie kopią, czasem bardzo wierną, obiektów rzeczywistych (samochody, samoloty, kolejki, zestawy mebelków, wózki dla lalek, zestawy typu „mały doktor”, „fryzjer”, „pocztą”, „szkoła”). Kontakt z nimi narzuca określone „przepisy roli”, które powodują, że dzieci w zabawie starają się jak najdokładniej odtworzyć te czynności osób dorosłych, które zapamiętały z realnych sytuacji. Niewiele jest tu miejsca na inicjatywę, pomysłowość, samodzielne tworzenie potrzebnego rekwizytu. Inna sytuacja jest wówczas, gdy dziecko samo wpada na pomysł zabawy i, korzystając z różnych przedmiotów znajdujących się w jego zasięgu (patyki, liście, kapsle, guziki, pudełka, szmatki itp.), zaczyna tworzyć potrzebne mu rekwizyty-zabawki. Ten rodzaj kontaktu dziecka z otoczeniem przedmiotowym jest bardziej stymulujący i dla rozwoju umysłowego, gdy dziecko tworząc nowe przedmioty realizuje swoje pomysły, i dla rozwoju społecznego, gdy pomysły te objaśnia rówieśnikom i dorosłym⁶².

Omówione dotychczas przejawy plastyczności dzieci w ujmowaniu rzeczy i zjawisk obserwowano w sytuacjach naturalnych – podczas zajęć i zabaw dowolnych. Innym źródłem informacji na ten temat było przeprowadzenie badań o charakterze quasi-eksperymentu⁶³. Polegały one na tym, że proszono dzieci o ustosunkowanie się do pytań o możliwości rozmaitego zastosowania wybranych przedmiotów. Dzieci odpowiadały na pytania określone schematem:

1. Czy wiesz czym wałkuje się ciasto? (wbija gwoździ, nosi zakupy itp.).
2. Czym można to jeszcze robić?

Pytanie sprawdzające:

3. W jaki sposób można tym wałkować?
4. Skąd to wiesz?
5. Czy można to robić butelką?
6. Czy zrobiłbyś tak?

Pytanie o ustosunkowanie:

7. Gdyby twój kolega tak zrobił, to co ty na to?
8. Czy można wałkować ciasto kijem? Dlaczego?

Pytanie o ustosunkowanie:

9. Gdyby twój kolega tak zrobił, to co ty na to?

Pytanie o preferencje:

10. Czym najlepiej wałkować ciasto?

Schemat ten powtórzył się 8-krotnie w nie zmienionej postaci. Zmieniły się natomiast zestawy przedmiotów i związane z nimi czynności. Kolejno były nimi:

1. Młotek, butelka i kijek; czynność: wałkowanie.
2. Młotek, but i kapeć; czynność: wbijanie gwoździa.

⁶² A. B r z e z i ń s k a, *op. cit.*, s. 69.

⁶³ B. K a m i ń s k a, *op. cit.* W pracy tej wykorzystano technikę zaprezentowaną w raporcie E. M a ł k i e w i c z i B. O b a r y, *Sprawozdanie z badań nad możliwościami dzieci 5-letnich w zakresie orientacji na przyszłość, ustosunkowania do zmian i oryginalności myślenia*, maszynopis dostępny w Instytucie Socjologii UW.

3. Worek, spodnie i skarpetka; czynność: noszenie zakupów.
4. Kubek, kapelusz i lejek; czynność: picie wody.
5. Wiaderko, przecięta piłka i sitko; czynność: przynoszenie wody.
6. Ręka, łyżka i noga; czynność: gaszenie światła.
7. Długopis, piórko i mydło; czynność: pisanie listu.
8. Snurowadło, drut i bibuła; czynność: sznurowanie buta.

Analizując odpowiedzi dzieci zwrócono uwagę na ich pomysły dotyczące zastosowania przedmiotów oraz na sposób ich ustosunkowania się do propozycji nietypowych zastosowań przedmiotów, zarówno adekwatnych, jak i nieadekwatnych. Rezultaty przeprowadzonych analiz prezentują tabele 35–37.

Tabela 35. Pomysły dzieci dotyczące zastosowania przedmiotów

Numer zestawu	Pomysły typowe		Pomysły nietypowe	
	grupa WSP	grupa K	grupa WSP	grupa K
1	11	14	11	5
2	4	10	15	13
3	24	35	0	1
4	29	31	0	1
5	25	22	2	2
6	11	2	12	11
7	32	36	1	2
8	0	0	16	15
Razem	136	150	57	50
Średnia arytmetyczna	7,2*	7,5	3	2,5
	$\chi^2 = 11,04, d_f = 6$		$\chi^2 = 4,3627, d_f = 7$	

* Z powodu przedłużającej się nieobecności jednego dziecka z grupy WSP nie zostało ono objęte badaniami.

Dzieci z grupy WSP dominują nad dziećmi z grupy K pod względem liczby pomysłów nietypowych, natomiast ustępują im, gdy chodzi o liczbę pomysłów typowych.

Z analizy tabeli 35 można także wywnioskować, iż niektóre zestawy przedmiotów bardziej sprzyjały pomysłom typowym (zestawy nr 3, 4, 5, 7), inne zaś skłaniały do podawania pomysłów nietypowych (zestaw nr 2, 6, 8). Pod tym względem wyniki w obu grupach są podobne.

Stwierdzona w badaniach prawidłowość, polegająca na przewadze pomysłów nietypowych w grupie WSP, prawdopodobnie ma związek z dotychczasowym doświadczeniem dzieci z tej grupy. Niestandardowe wyposażenie sali oraz inspiрующие do przekształceń zadania formułowane przez nauczycielkę przyzwyczyły je do tego, że trzeba umieć dostrzegać w przedmiotach nie tylko ich cechy oczywiste, ale czasem, gdy nie ma w pobliżu takich, które są potrzebne do realizacji pomysłu, trzeba umieć spojrzeć na nie na nowo, wydobyć ich nowe

właściwości, twórczo je przekształcić. Można przypuszczać, że te doświadczenia sprawiły, iż pytania, odnoszące się do różnych możliwości wykorzystania wymienianych przedmiotów, nie były dla przedszkolaków z grupy WSP sytuacją zupełnie nową.

Sytuacja nowa jest rodzajem sytuacji trudnej i polega na tym, że jednostka w zetknięciu z nowością nie ma gotowych schematów poznawczych i czynnościowych, które mogłaby zastosować⁶⁴. Schemat poznawczy – według J. Trzebińskiego – jest to „wzorzec poznawczy, który w odniesieniu do określonego obszaru rzeczywistości wyznacza sposób naszego spostrzegania, myślenia, zapamiętywania, a także działania”⁶⁵. Dalej autor wyjaśnia, iż schemat nie jest kopią rzeczywistości, ale formą jej idealizacji, reprezentuje jej najbardziej typowe i zasadnicze elementy oraz właściwości.

Można tu zauważyć zbieżność zaprezentowanego poglądu z rozważaniami N. Cantor i W. Mischela na temat kategoryzacji⁶⁶. Rozpatrują oni zagadnienie spostrzegania i klasyfikowania przedmiotów prowadzące do ich kategoryzacji. W zależności od przyjętego kryterium rozróżnia się kategorie ścisłe, oparte na kryterium „wszystko albo nic”, oraz naturalne kategorie semantyczne, określane jako zbiory rozmyte, nie spełniające tego kryterium. Badania E. Rosch, na które powołują się autorzy, skłoniły ją do sformułowania tezy, że w obrębie zbiorów rozmytych kategorie zorganizowane są wokół obiektów prototypowych, najlepszych egzemplarzy pojęcia, a odbiegające od nich, mniej charakterystyczne, plasują się coraz dalej od pojęć centralnych, tworząc kontinuum od kategorii nadrzędnych do podrzędnych. W konkluzji autorzy stwierdzają, iż kategorie ze środkowego poziomu wydają się najbardziej użyteczne, gdyż: „maksymalizują wypadkową bogactwa, zróżnicowania i wyrazistości, przy tym zmniejszają wysiłek poznawczy, będący konsekwencją dokonywania rozróżnień wśród zbyt wielu kategorii (jak ma to miejsce na poziomie podrzędnym)”⁶⁷.

Nawiązując do omówionych rezultatów badań dzieci przedszkolnych można przyjąć hipotetyczne założenie, że kontakt z różnorodnymi przedmiotami i różnymi możliwościami ich zastosowania, jaki ma miejsce w grupie WSP, sprzyja tworzeniu się średniego poziomu kategoryzacji. Natomiast oddziaływanie w grupie K, gdzie sporo uwagi poświęca się uczeniu dzieci korzystania z przedmiotów zgodnie z ich przeznaczeniem, prowadzi do ukształtowania schematów poznawczych, w których dominują kategorie nadrzędne. Mogą one wpro-

⁶⁴ M. Tysocka, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1972, s. 199.

⁶⁵ J. Trzebiński, *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych*, [w:] M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, s. 264.

⁶⁶ N. Cantor, W. Mischel, *Prototypy w spostrzeganiu osób*, [w:] T. Maruszewski (red.), *Poznanie i zachowanie*, Poznań 1986, s. 13–46.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 39.

wadzać pewną sztywność w postrzeganiu, ograniczającą możliwość elastycznego podejścia do przedmiotu i chęć przekształcenia go stosownie do swoich potrzeb.

Kolejne dwie tabele dotyczą opinii dzieci odnoszących się do nietypowych zastosowań przedmiotów adekwatnych do danej czynności (tab. 36) i do niej

Tabela 36. Ustosunkowanie dzieci do propozycji nietypowych zastosowań adekwatnych

Numer zestawu	Akceptacja		Brak akceptacji	
	grupa WSP	grupa K	grupa WSP	grupa K
1	14	14	5	6
2	6	9	13	11
3	5	0	14	20
4	1	2	18	18
5	6	3	13	17
6	14	12	5	8
7	15	8	4	12
8	1	3	18	17
Razem	62	51	89	109
Średnia arytmetyczna	3,3	2,6	4,7	5,5
	$\chi^2 = 9,234, d_f = 7$		$\chi^2 = 4,91, d_f = 7$	

nieadekwatnych (tab. 37). W tym celu proszono dziecko o ustosunkowanie się do propozycji wykonania czynności, jednak nie przedmiotem, jakim zazwyczaj posługuje się w takiej sytuacji, ale przedmiotem zastępczym. Interesowano się tym, czy dziecko zaakceptuje do wykonania czynności przedmiot zastępczy, czy też nie.

W obu grupach liczba dzieci, które zaakceptowały propozycję zastosowania nowego przedmiotu, jest mniejsza w porównaniu z tymi, które jej nie zaakceptowały, choć zaznaczają się różnice w rozkładzie obu typów odpowiedzi. Dzieci akceptujących propozycję w grupie WSP jest prawie o około 1/3 mniej niż tych, które jej nie akceptują. W grupie K dzieci, które nie akceptują propozycji, jest przeszło dwa razy więcej niż tych, które ją akceptują.

Z porównania średnich arytmetycznych wynika, że dzieci z grupy WSP dominują wśród tych, które akceptują nietypowe, ale adekwatne zastosowanie przedmiotów zastępczych, natomiast dzieci z grupy K uzyskują przewagę wśród tych, które nie zaakceptowały zaproponowanych im sposobów wykonania czynności. Rezultaty te mogą świadczyć o większej plastyczności myślenia dzieci z grupy WSP, ich lepszej orientacji w możliwościach poszczególnych przedmiotów, większej tolerancji na odstępstwa od czynności rutynowych.

Prawdopodobną przyczyną słabszej akceptacji pomysłów nietypowych przez dzieci z grupy K może być opieranie się w pracy nauczycielek tej grupy na zadaniach zamkniętych, których rezultat jest najczęściej z góry określony lub łatwy do przewidzenia. Na związek między typem zadania a procesem rozpatrywania rozwiązań alternatywnych zwraca uwagę J. S. Bruner. Wyróżnia on trzy

aspekty tego procesu: aktywizację, utrzymywanie tego stanu oraz ukierunkowanie procesu⁶⁸. Omawiając każdy z nich autor podkreśla szczególną rolę zadania w inicjowaniu aktywności, dodaje jednak (o czym już wspomniano), że zadanie to powinno zawierać pewien optymalny poziom niepewności (por. s. 139).

Uzupełnieniem tego stanowiska mogą być uwagi J. Kozielskiego dotyczące aktywizujących właściwości przedmiotów. Należą do nich przede wszystkim niezwykłość przedmiotów i ich złożoność. Przeprowadzone analizy wskazują na monotoniczną zależność między stopniem niezwykłości przedmiotu a zaangażowaniem w jego badanie – im jest on bardziej oryginalny, im mniej przypomina przedmioty znane, tym dłużej człowiek ma ochotę kontynuować czynności eksploracyjne. Ze złożonością przedmiotu sprawa nie jest tak jednoznaczna. Po wszechennie uważa się, że zależność między stopniem skomplikowania przedmiotu a zaangażowaniem w jego badanie przyjmuje postać funkcji typu „U odwróconej”; przedmioty i sytuacje zbyt proste rzadko wywołują ciekawość, jednak zbyt złożone mogą dezorganizować czynności intelektualne podmiotu i budzić lęk. Istnieją jednak dane wskazujące, że także zależność między złożonością przedmiotu a jego zdolnością aktywizującą ma charakter monotoniczny⁶⁹.

Tabela 37. Ustosunkowanie dzieci do propozycji nietypowych zastosowań nieadekwatnych

Numer zestawu	Akceptacja po przystosowaniu		Akceptacja bez przystosowania		Brak akceptacji	
	grupa WSP	grupa K	grupa WSP	grupa K	grupa WSP	grupa K
1	2	2	5	6	11	12
2	0	0	3	1	17	19
3	0	0	1	0	18	20
4	0	0	4	1	16	19
5	0	0	0	0	19	20
6	0	1	1	1	17	18
7	1	0	0	1	18	19
8	0	0	0	0	19	20
Razem	3	3	14	10	135	147
Średnia arytmetyczna	0,2	0,2	0,7	0,5	7,1	7,4
	χ^2 nie liczono ze względu na zbyt małą liczebność		$\chi^2 = 3,6592$, $df = 6$		$\chi^2 = 0,113$, $df = 7$	

Opisane prawidłowości sugerują, że być może także mała różnorodność przedmiotów w sali grupy K, obok dominacji zadań zamkniętych, powoduje, że dzieci z tej grupy gorzej radzą sobie w sytuacjach wymagających dobrej orientacji w możliwościach przedmiotów i sposobach ich zastosowania.

⁶⁸ J. S. Bruner, *W poszukiwaniu...*, s. 73.

⁶⁹ J. Kozielski, *op. cit.*, s. 205.

Analiza danych zawartych w tabeli 37 pozwala stwierdzić, że choć różnice między grupami są niewielkie, to jednak przemawiają one na korzyść dzieci z grupy K. Jest ich mniej wśród dzieci akceptujących wykorzystanie nietypowego i nieadekwatnego przedmiotu do wykonania określonej czynności bez jego przystosowania, a więc w sposób praktycznie niemożliwy. Z kolei stanowią one większość w grupie dzieci nie akceptujących zaproponowanych przedmiotów nieadekwatnych dla danej czynności, określając je jako niewłaściwe. Można więc stwierdzić, że w sytuacjach typowych, powtarzalnych, rutynowych lepiej radzą sobie dzieci z grupy K. Jest to zrozumiałe, gdy weźmie się pod uwagę fakt, że zapoznanie dzieci z typową funkcją przedmiotu i przyzwyczajanie ich do takiego właśnie sposobu jego używania jest obiektem celowych działań nauczycielki tej grupy. Potwierdza to sugestię, wyrażoną przy okazji interpretacji tabeli 35, że praca pedagogiczna w tej grupie skupia się na wspieraniu procesu kategoryzacji w kierunku kategorii nadrzędnych.

W grupie WSP, gdzie związek między przedmiotem a jego funkcją nie jest tak silnie eksponowany, wykorzystywanie przedmiotu w sposób typowy zastępowane jest innymi możliwościami. Wśród nich zdarzają się i nie trafione, do jakich zaliczyć można zaakceptowanie pomysłów nieadekwatnych. Innym czynnikiem warunkującym większą liczbę zaakceptowanych propozycji nieadekwatnych w grupie WSP, już niepokojącym, może być totalna akceptacja przez niektóre dzieci z tej grupy każdej inności czy nowości, bez względu na jej użyteczność. Choć i w tym zachowaniu można doszukać się analogii z istniejącymi ideami edukacyjnymi. Na przykład M. Kielar-Turska, omawiając kwestię myślenia twórczego⁷⁰ stwierdziła, że droga do oryginalności prowadzi od konwencji poprzez absurd do rozwiązań, które mieszczą się w granicach zadania i zmierzają do jego rozwiązania, a które uznać można za oryginalne. Gdyby przyjąć tę analogię, dzieci akceptujące propozycje nieadekwatne należałoby umieścić na etapie absurdu. Jest więc nadzieja, że zmierzają one w kierunku oryginalności.

Z większą nieco ostrożnością można by także zgodzić się z sugestią, aby uznać akceptację propozycji wykorzystania przedmiotu w sposób, który w zasadzie udaremnia wykonanie czynności, za przejaw tendencji wynalazczej, związanej z przełamywaniem konwencji narzuconych życiową koniecznością adaptacji. Byłaby ona wyrazem dążenia do zmiany, innowacji, do przełamywania rutynowych sposobów działania, dążenia owocującego rozwiązaniami, które, podobnie jak w metodzie „burzy mózgów”, bywają niedorzeczne, ale w efekcie okazują się czynnikami postępu. Być może podłożem tej tendencji jest pęd poznawczy, o którym tak pisze J. S. Bruner:

Ostatnie badania rozwoju człowieka podkreślają istnienie owego pędu poznawczego. Występuje on w zabawie ludzkiej istoty i daje o sobie znać wzrastającym stopniem zmienności zachowań człowieka w sytuacji, w której kieruje on przedmiotami z otocze-

⁷⁰ Na podstawie notatek z wykładu M. Kielar-Turskiej w Ośrodku Badań nad Alternatywą w Edukacji Człowieka, Instytut Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego, maj 1987.

nia. O ile siedemdziesiąt pięć lat temu William James stwierdził, że obyczaj jest kołem napędowym poruszającym społeczeństwo, o tyle dziś wolno nam powiedzieć, że pęd do innowacji jest jego akcelerorem⁷¹.

4. Odporność na sytuacje trudne

Z sytuacją trudną mamy do czynienia wówczas, gdy naruszona zostaje równowaga między zadaniami i warunkami działania a możliwościami realizacyjnymi podmiotu. Powoduje to zmiany o charakterze emocjonalnym, prowadzące do zmian w zachowaniu podmiotu, polegające na reorganizacji lub dezorganizacji czynności ukierunkowanej na cel⁷². Kierunek tych zmian uzależniony jest m.in. od dotychczasowych doświadczeń, związanych z określonym sposobem reagowania na utrudnienia w działaniu, zwanym odpornością na sytuacje trudne. Określa się ją jako umiejętność opanowania się w obliczu trudności, świadomego koncentrowania się i aktywnego poszukiwania wyjścia z przykłej dla siebie sytuacji⁷³. Ponieważ umiejętność ta zbliżona jest do tej, jaka wymagana jest w procesie rozwiązywania problemów (angażuje struktury intelektualne podmiotu), rezultaty badań dotyczące tego zagadnienia włączono do opisu sfery poznawczej, mimo iż omawiana właściwość jest natury emocjonalnej.

Pomiaru odporności dzieci na sytuacje trudne dokonano aranżując sytuację o charakterze quasi-eksperymentu⁷⁴. Zadaniem dzieci było ułożenie z 40 jednokolorowych drewnianych klocków jak najwyższej budowli (wykorzystując wszystkie klocki). Maksymalny czas przeznaczony na wykonanie zadania wynosił 10 minut. Ponieważ celem badań było porównanie poziomu odporności dzieci na sytuację trudną wytworzoną w sposób laboratoryjny, podczas wykonywania zadania pojawiały się następujące rodzaje sytuacji trudnych:

1. Deprywacje – brak aprobaty, pomocy ze strony dorosłych.
2. Utrudnienia – po 5 minutach presja czasu, zmuszanie do pośpiechu, przypominanie o upływającym czasie: „Źle budujesz, masz ułożyć jak najwyższą budowlę ze wszystkich klocków. Zostało ci już bardzo mało czasu. Pośpiesz się”.
3. Zagrożenia – po 7 minutach sygnały niepowodzenia zapowiadane przez osobę prowadzącą badania: „Pospiesz się. Jak będziesz tak pracować – nie zdążysz”.

Analizę odporności dzieci na sytuacje trudne przeprowadzono z uwzględnieniem następujących zagadnień: sposób precyzowania problemu; liczba prób podejmowanych po samoistnym i celowym zburzeniu klocków; sposób sygnalizowania trudności; sposób finalizowania zadania; czas oraz poziom wykonywania

⁷¹ J. S. Bruner, *W poszukiwaniu...*, s. 127.

⁷² M. Tyszkowa, *op. cit.*, s. 198.

⁷³ T a ż, *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, Warszawa 1972, s. 81.

⁷⁴ M. Scharfenstein-Kapusińska, *Styl pedagogiczny nauczyciela a odporność na sytuacje trudne dzieci 6-letnich*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW., Wrocław 1988.

Tabela 38. Precyzowanie problemu przez dziecko

Sposób precyzowania problemu	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	proporcja	liczebność	proporcja
Pytanie	4	0,20	0	0,00
Stwierdzenie	6	0,30	5	0,25
Brak wypowiedzi	10	0,50	15	0,75
Razem	20	1,00	20	1,00

$$\chi^2 = 5,09, \quad d_f = 2$$

zadania mierzony liczbą użytych klocków i wysokością konstrukcji. Uzyskane rezultaty prezentują tabele 38–45.

Próbę sprecyzowania problemu przez zadawanie pytań podjęła 1/5 grupy WSP i żadne z dzieci z grupy K. Precyzowanie problemu w postaci stwierdzenia miało miejsce ze zbliżoną częstotliwością w obu przedszkolach. Jednak najbardziej liczna była grupa dzieci, które nie wypowiadały się na temat zrozumienia problemu. Stanowiły one połowę grupy WSP i 3/4 składu grupy K.

Analiza sposobów precyzowania problemu przez dzieci z obu grup pozwala stwierdzić, że w grupie WSP połowa dzieci podjęła próbę sprecyzowania problemu, a w grupie K 1/4 ogółu. Fakt, iż w grupie WSP kilkoro dzieci próbowało precyzować problem przez postawienie pytania osobie prowadzącej badania, może świadczyć o nabywaniu przez dzieci umiejętności planowania działania. W pytaniach dzieci przejawia się ich dążenie do prawidłowego zrozumienia wymogów zadania; w ten sposób pragną uzyskać jasność oczekiwań dotyczących celu działania. Wypowiedzi zmierzające do sprecyzowania problemu mogą dowodzić, że prawidłowe zrozumienie zadania jest dla nich ważniejsze niż obawa przed negatywną oceną, gdyby sposób zrozumienia okazał się niewłaściwy, czyli że koncentracja na zadaniu bierze górę nad koncentracją na własnej osobie. Interpretując tę zależność można wskazać na rezultaty badań przeprowadzonych przez H. Jankowską, które informują, że

dzieci znajdujące się w sytuacji nowej, a mające względne poczucie bezpieczeństwa, skierowują początkowo swoją aktywność na rozpoznanie sytuacji. Narzucony im do rozwiązania problem, będący elementem tejże sytuacji, jest podejmowany dopiero po jej rozpoznanu⁷⁵.

Jest więc prawdopodobne, że dzieci z grupy WSP, których połowa podjęła czynności zmierzające do sprecyzowania zadania, mają w większym stopniu zapewnione poczucie bezpieczeństwa sprzyjające koncentracji na zadaniu niż ich rówieśnicy z grupy K.

Wyjaśnienie odmienności zachowań związanych z precyzowaniem problemu może być także związane ze sposobem ustosunkowania się do pytań dzieci przez nauczycielki obu grup. W grupie WSP dzieci mają takie samo prawo do zadawa-

⁷⁵ H. J a n k o w s k a, *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*, Warszawa 1985, s. 133.

nia pytań, jak nauczycielka. Co więcej, szczególnie w początkowym okresie wspólnej pracy, nauczycielka często zwracała im uwagę na konieczność zadawania pytań odnoszących się do terminów, obiektów, spraw, których nie znają lub nie rozumieją. W ten sposób starała się kształtować aktywną postawę dzieci w stosunku do rzeczywistości, polegającą na dostrzeganiu tkwiących w niej problemów i poszukiwaniu sposobów uzyskiwania na nie odpowiedzi – jednym z nich jest zadawanie pytań.

Na pozytywną rolę nauczyciela w zachęcaniu dzieci do zadawania pytań zwraca uwagę M. Donaldson powołując się na badania P. Lloyd'a. W wyniku przeprowadzonych badań stwierdził on, że dzieci w wieku przedszkolnym rzadko spontanicznie proszą o dodatkową informację, gdy przekazana przez nauczyciela wiadomość jest niewystarczająca. Robią to znacznie częściej, gdy spotykają się z wyraźną zachętą. Takie „uczenie pytania się”, jak pisze M. Donaldson⁷⁶, pozwala dziecku uświadomić sobie luki we własnej wiedzy, co przyczynia się do wzrostu jego samoświadomości.

W grupie K osobą, której przysługiwało prawo zadawania pytań, była nauczycielka. Postawienie przez dziecko pytania podczas zajęć prawdopodobnie traktowane było przez nią jako czynnik dezorganizujący, zaburzający kolejność czynności zaplanowanych w konspekcie. Do takiego wniosku skłaniają wyniki wcześniejszych badań (por. tab. 17 i 18) wskazujące, że najczęstszą reakcją nauczycielki było bagatelizowanie pytania dziecka, ignorowanie go lub udzielanie najprostszej odpowiedzi, nie wyjaśniającej na ogół wątpliwości dziecka.

Podobne spostrzeżenia odnotowała M. Karwowska-Struczyk⁷⁷ dodając, iż nauczyciele nie pomagają także dzieciom w dotarciu do odpowiedniego sprzętu, materiałów czy narzędzi, które umożliwiłyby im samodzielne poszukiwanie odpowiedzi. Nawiązując do wypowiedzi francuskiego pedagoga A. Pare'a, autorka pisze:

Nauczyciele nie są przygotowani do pełnienia roli doradców i współorganizatorów procesu badawczego, w związku z czym unikają obserwacji i słuchania pytań dziecka. To w konsekwencji powoduje, że dzieci zadają coraz mniej pytań i coraz bardziej proces dydaktyczno-wychowawczy przestaje odpowiadać na autentyczne potrzeby poznawcze dziecka⁷⁸.

Dwie następne tabele (39 i 40) zawierają dane, które pozwalają na sformułowanie opinii o odporności dzieci na sytuacje trudne, z jakimi spotykały się one podczas konstruowania budowli.

W grupie WSP liczba dzieci podejmujących kolejne próby konstruowania budowli (tab. 39) zmniejsza się w miarę wzrostu liczby prób; najwięcej osób podejmuje pierwszą próbę, najmniej trzecią. Liczba nie zamierzonych upadków

⁷⁶ M. Donaldson, *op. cit.*, s. 132.

⁷⁷ M. Karwowska-Struczyk, *op. cit.*, s. 85.

⁷⁸ A. Paré, *Organisation de la classe et intervention pédagogique*, Quebec 1978, s. 154, podaje za: M. Karwowska-Struczyk, *op. cit.*, s. 86.

Tabela 39. Liczba prób budowania podejmowanych po samoistnym zburzeniu klocków (nie uwzględniono dzieci, które wykonały zadanie bez upadku klocków: 10 z grupy WSP i 3 z grupy K)

Próba rekonstrukcji budowli*	Liczba dzieci podejmujących daną próbę		Liczba nie zamierzonych upadków klocków w próbie	
	grupa WSP	grupa K	grupa WSP	grupa K
I	7	2	7	2
II	2	3	4	6
III	1	5	3	15
IV	0	4	0	16
V	0	3	0	15
Razem	10	17	14	54
	$\chi^2 = 11,61, d_f = 4, p < 0,05$		$\chi^2 = 28,516, d_f = 4, p < 0,001$	

*Próby – liczba upadków konstrukcji do momentu zakończenia zadania lub rezygnacji zeń.

klocków podczas pierwszej próby wykonywania zadania przez dzieci w grupie WSP wynosi 7 i maleje wraz z podejmowaniem kolejnych prób.

W grupie K liczba dzieci podejmujących kolejne próby jest zróżnicowana. Nawęcej było dzieci, którym budowla rozpadła się 3- i 4-krotnie, najmniej zaś tych, którym wystarczyła pierwsza próba po upadku budowli, aby prawidłowo wykonać zadanie. Liczba nie zamierzonych upadków klocków podczas pierwszej próby wykonywania zadania przez dzieci w grupie K wynosi 2; rośnie ona wraz z podejmowaniem kolejnych prób.

O ile wszystkie dzieci z grupy WSP wykonały zadanie w trzech próbach (przy czym znacząca większość w ogóle bez upadku klocków lub w pierwszej próbie odnowienia budowli), to niektóre dzieci z grupy K podejmowały próbę wykonania zadania aż 5-krotnie. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$. Łączna liczba samoistnych upadków klocków w grupie K jest 4-krotnie większa niż w grupie WSP. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$.

Zaobserwowana w badaniach tendencja do zmniejszania się liczby samorzutnych upadków klocków w grupie WSP i jej wzrostu w grupie K może być przejawem lepszego radzenia sobie w sytuacji trudnej dzieci z grupy WSP. Ich ruchy są spokojniejsze, bardziej precyzyjne, przemyślane, mniej chaotyczne. Dzieci z grupy K ustawiały klocki bardziej nerwowo; czynności ich były szybkie, chaotyczne, słabiej skoordynowane, co powodowało, że rzadko pierwsza próba kończyła się sukcesem.

Wyjaśnienie tej prawidłowości może być związane z dużą liczbą czynności praktycznych wykonywanych podczas pobytu w przedszkolu przez dzieci z grupy WSP. W zdecydowanej większości projektowanych okazji edukacyjnych drogą prowadzącą do rozwiązania zadania były podejmowane przez dzieci działania

o charakterze plastycznym, konstrukcyjnym, pantomimicznym. Swoboda wyboru rodzaju działań powodowała, że dzieci wybierały te, których wykonywanie sprawiało im przyjemność i prowadziło do uzyskiwania satysfakcjonujących rezultatów. Te pozytywne stany emocjonalne przyczyniały się do tego, że dzieci zajmowały się danym zadaniem dość długo, podejmując coraz to nowe związane z nim czynności, co z kolei korzystnie wpływało na kształtowanie się umiejętności koncentracji na zadaniu, stwierdzonej także w innych badaniach (por. tab. 25, 30 i 45).

W grupie K dzieci nie miały wielu okazji do podejmowania czynności praktycznych. Większość zajęć polegała na rozmowie nauczycielki z dziećmi lub wykonywaniu prac na zadany temat; z reguły były to prace plastyczne. Wykonując je dzieci przeważnie rysowały kredkami lub lepiły figurki z plasteliny, bardzo rzadko malowały farbami, co przyczynia się w sposób istotny do zwiększenia poziomu sprawności manualnej. Również w zabawach swobodnych dostęp do klocków innych niż drewniane był ograniczony, co także hamowało możliwość wyćwiczenia bardziej precyzyjnych ruchów.

Pozytywnym następstwem podejmowania działań z użyciem różnorodnych przedmiotów – prostych i bardziej skomplikowanych – jest rozwój procesów poznawczych, związanych zarówno z doskonaleniem zdolności percepcyjnych, z kierowaniem uwagi i z baczным obserwowaniem tych fragmentów otoczenia, które są istotne dla wykonywanej czynności, jak i z dostrzeganiem coraz to nowych właściwości poznawanych obiektów. Badania eksperymentalne, na które powołuje się N. Poddjakow wykazały, że działania praktyczne, mające na celu przekształcenie sytuacji, determinują proces myślenia. Dzieje się to za sprawą porównywania przez dziecko wyniku uzyskanego z wynikiem zamierzonym, analizowania przyczyn rozbieżności, wprowadzania modyfikacji. „Porównywa-

Tabela 40. Liczba prób budowania podejmowanych po celowym zburzeniu klocków

Próba rekonstrukcji budowli	Liczba dzieci podejmujących daną próbę		Liczba zmian w sposobie rozwiązywania zadania	
	grupa WSP	grupa K	grupa WSP	grupa K
I	9	5	9	5
II	3	1	6	2
III	1	1	3	3
Razem	13	7	18	10
	$\chi^2 = 0,376, d_f = 2$		$\chi^2 = 1,52, d_f = 2$	

nie wyników, a także analiza wielkości i kierunku rozbieżności, mogą wystąpić zarówno w elementarnej, jak i w rozwiniętej postaci. W rozwiniętej formie dominującą rolę odgrywają pojęcia, sądy, wnioski”⁷⁹. Pozwalają one na skorygo-

⁷⁹ N. N. P o d d j a k o w, *Myślenie przedszkolaka*, Warszawa 1983, s. 104.

wanie kierunku działania, wyeliminowanie błędów i wprowadzenie kolejnych przekształceń. Rezultaty badań zobrazowane w tabeli 39 sugerują, że umiejętności te lepiej opanowały dzieci z grupy WSP.

W grupie WSP więcej dzieci celowo rezygnuje z dotychczasowego sposobu pracy niż w grupie K. Najczęściej czynią to 1-, rzadziej 2- i 3-krotnie. Taka prawidłowość występuje w obu grupach, jednak w grupie WSP dzieci decydujących się na zmianę dotychczasowego sposobu pracy jest dwa razy więcej niż w grupie K. Również dzieci decydujących się na zmianę sposobu rozwiązywania zadania w dwóch pierwszych próbach jest w grupie WSP dwa razy więcej niż w grupie K.

Częstsze rezygnowanie z dotychczasowego sposobu pracy przez dzieci z grupy WSP wskazuje na ich bardziej elastyczne podejście do zadania. Częściej potrafią one dostrzec możliwość zmiany przyjętego sposobu pracy, częściej też z tej możliwości korzystają, wprowadzając zmiany w organizacji sytuacji zadaniowej. Może to świadczyć o ich większym poczuciu wpływu na zdarzenia, a także o większej umiejętności dostosowania warunków działania do założonych rezultatów. Dzieci z grupy K cechuje sztywny sposób pracy, z którego rzadko rezygnują.

Wyjaśnienie różnic w sposobie pracy dzieci z obu grup może wiązać się z zakresem samodzielności przyznawanym dzieciom przez nauczycielki. W grupie WSP obejmuje on, m. in., wybór rodzaju i sposobu działania prowadzącego do rozwiązania zadania, wybór środków, materiałów i narzędzi koniecznych do realizacji zadania, wybór miejsca i czasu wykonywania zadania. Dziecko może także zadecydować o tym, czy będzie realizować zadanie samodzielnie, czy we współpracy z kolegami. Tak rozległy obszar zagadnień pozostawionych decyzji dzieci uczy je umiejętności analizowania sytuacji, dostrzegania czynników sprzyjających i zakłócających realizację ich zamiarów, kształtuje dyscyplinę wewnętrzną i odpowiedzialność. Tych trudnych, ale o dużych walorach kształcących, sytuacji pozbawione są dzieci z grupy K. To nauczycielka najczęściej decyduje o tym, co dzieci będą robiły, w jaki sposób, przy użyciu jakich środków, w jakim miejscu i ile czasu zostanie na to przeznaczone. Zadaniem dzieci jest trafne odgadnięcie oczekiwań nauczycielki i jak najlepsze ich wykonanie. Zniszczenie rysunku czy innych wytworów pracy dziecka, które nie spełniają kryteriów nadejanych im przez autora, traktowane jest jako zachowanie naganne i spotyka się z krytyką. Nie dziwi więc, że dzieci te cechuje sztywny sposób pracy i brak umiejętności modyfikacji czynności nawet wówczas, gdy są one nieskuteczne.

Poszukując uzasadnienia dla związku między doświadczaniem samodzielności a wzrostem skuteczności działania w sytuacjach trudnych wskazać można na poglądy J. S. Brunera, który mechanizm tej zależności upatruje w dziecięcym pragnieniu sprawności. Dzięki niemu dziecko nabiera coraz bardziej aktywnego stosunku do otoczenia, czerpiąc zadowolenie z samego faktu radzenia sobie z problemami⁸⁰. Na poglądy J. S. Brunera powołuje się także M. Donaldson,

⁸⁰ J. S. B r u n e r, *O poznawaniu...*, s. 123.

przyczynając jego rozróżnienie między ludźmi „stawiającymi czoła” i „nastawionymi obronnie”; ta odmienność sposobów reagowania zbliża jednych do „grających w tenisa”, a drugich do „walczących zaciekle o to, by pozostać poza kortem tenisowym”. Autorka podkreśla szczególne znaczenie edukacyjne tego zróżnicowania, opowiadając się za takim kształceniem, które wzmacniałoby gotowość do „wzięcia się za bary” z zaistniałym konfliktem poznawczym, a nawet do aktywnego szukania go i radosnego oczekiwania na kolejną intelektualną przygodę⁸¹.

M. Donaldson postuluje także, by kształcenie osłabiało reakcje obronne i wycofujące, choć jej zdaniem, często dzieje się akurat odwrotnie. Przyczynę tego zjawiska upatruje autorka w rozwoju obrazu własnej osoby. Głównym źródłem wiedzy o sobie samym są oceny i informacje otrzymywane od innych ludzi oraz postrzegana przez podmiot sprawność radzenia sobie w realnych sytuacjach. Interesujących danych na temat wpływu opinii innych ludzi na zachowanie podmiotu dostarczył eksperyment R. Rosenthala i L. Jacobson. Ujawnił on tendencję do upodabniania się zachowań podmiotu do opinii formułowanych przez otoczenie⁸². „Jeśli dziecko jest określane jako takie, które ciągle doznaje niepowodzeń – pisze M. Donaldson – niemal z pewnością dozna ich, w każdym razie w tych rzeczach, które są cenione przez osoby oceniające”⁸³. Z kolei nawiązując do innego źródła wiedzy o sobie samym, jakim są formułowane przez podmiot oceny dotyczące skuteczności własnego działania, warto przytoczyć rezultaty badań omawianych przez J. Trzebińskiego. Wynika z nich, że częsty kontakt z różnego typu zdarzeniami niepewnymi i ryzykownymi, a więc – można założyć – lepsze opanowanie odpowiedniej sekwencji zdarzeń, prowadzi do wzrostu subiektywnego prawdopodobieństwa sukcesu lub zminimalizowania ryzyka⁸⁴.

Odwołując się do powyższych prawidłowości można sformułować wniosek, że stwarzanie okazji do tego, by dzieci mogły samodzielnie lub tylko przy niewielkiej pomocy dorosłego radzić sobie z problemami zawierającymi element niepewności, a nawet ryzyka, oraz wyeliminowanie z repertuaru uwag krytycz-

Tabela 41. Zróżnicowanie dzieci ze względu na sposób sygnalizowania trudności

Sposoby sygnalizowania trudności	Grupa WSP	Grupa K
Przewidywanie niepowodzenia	9	6
Zapowiedź zmiany sposobu wykonania zadania	5	0
Negatywna ocena dotychczasowego sposobu wykonania zadania	4	2
Razem	18	8

$$\chi^2 = 2,84, \quad df = 2$$

⁸¹ M. Donaldson, *op. cit.*, s. 148.

⁸² H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1982, s. 38.

⁸³ M. Donaldson, *op. cit.*, s. 151.

⁸⁴ J. Trzebiński, *op. cit.*, s. 333.

nych ocen negatywnych powoduje, że rośnie koncentracja na zadaniu i skuteczność w jego rozwiązywaniu.

Dzieci z grupy WSP dwa razy częściej wypowiadały się na temat zauważonych trudności niż dzieci z grupy K (tab. 41). Najwięcej wypowiedzi w obu grupach dotyczyło przewidywania niepowodzenia, mniej było wypowiedzi negatywnie oceniających dotychczasowy sposób rozwiązywania zadania. Najbardziej różnicującą obie grupy była zapowiedź innego sposobu wykonania zadania, która w grupie WSP stanowiła około 1/3 ogółu komunikatów, natomiast w grupie K wcale nie wystąpiła.

Zdecydowanie większa niż w grupie K częstotliwość sygnalizowania trudności przez dzieci z grupy WSP może świadczyć o ich aktywnym stosunku do spotykanych utrudnień w realizacji zadania. Sposób, w jaki reagują na sygnały zapowiadające niepowodzenie, wskazuje, iż potrafią one ocenić napływające informacje i dokonać samooceny skuteczności podjętych działań. Większa liczba i różnorodność sposobów sygnalizowania trudności przez dzieci z grupy WSP może wiązać się z opanowaniem umiejętności przewidywania rezultatów swoich działań i planowania zmian w ich przebiegu. Tego rodzaju umiejętność wskazuje na rozpoczynający się proces kształtowania się poczucia kontroli wewnętrznej.

Ten aktywny stosunek do napotkanych trudności przejawiany przez 6-latkę z grupy WSP może być rezultatem omawianego już sposobu kształtowania samodzielności dzieci przez uczestnictwo w projektowanych okazjach edukacyjnych. Projekt zajęć, stanowiący zaledwie wstępny pomysł, zarys tego, co rzeczywiście zdarzy się w wyniku współpracy nauczyciela i dzieci, wymaga aktywnej postawy obydwu partnerów interakcji. Tworzy on warunki do tego, by dzieci same decydowały o rodzaju zadania, jakiego chcą się podjąć, odpowiadały za jego przebieg oraz oceniały jego rezultaty. Stała obecność nauczyciela gotowego służyć radą i pomocą w chwilach niepewności, lecz wycofującego się, gdy jego ingerencja nie jest niezbędna, gwarantuje dziecku poczucie bezpieczeństwa, które umożliwia mu sprawowanie rzeczywistej kontroli nad swoim zachowaniem.

M. Tyszkowa, omawiając podstawowe tendencje zmian w czynnościach rozwiązywania zadań, przytacza wyniki badań ilustrujące różnice w sposobie reagowania na trudności dzieci młodszych (przedszkolnych) i starszych (9–10-letnich). Okazuje się, że im dzieci są starsze, tym mniej prawdopodobna jest rezygnacja z rozwiązania zadania, tym częściej próbują planować zmianę sposobu rozwiązania zadania oraz tym dłużej wykonują czynności przed podjęciem decyzji o rezygnacji z wyniku. „Świadczy to o wzroście zdolności do wytwarzania alternatywnych pomysłów rozwiązania, a przede wszystkim o wzroście wytrwałości w dążeniu do celu, jakim jest osiągnięcie wyniku i zakończenie zadania”⁸⁵.

Na związek częstotliwości zachowań zilustrowanych w tabeli 41 z poczuciem kontroli wewnętrznej wskazują wyniki badań nad wpływem tej właściwości na zachowanie człowieka. Informują one, że ludzie o poczuciu kontroli wewnętrz-

⁸⁵ M. T y s z k o w a, *op. cit.*, s. 218.

nej są bardziej dociekliwi w próbach wyjaśniania przyczyn działania i w przewidywaniu jego konsekwencji; potrafią lepiej wykorzystywać informacje o zadaniu i częściej korzystają z informacji zawartych w cechach sytuacji; wykazują też większą odporność na sytuacje trudne, w których częściej podejmują zachowania ukierunkowane na przezwyciężenie trudności niż ludzie o poczuciu kontroli zewnętrznej⁸⁶.

A. Szmajke w artykule na temat genezy wpływu poczucia kontroli wewnętrznej na zachowanie człowieka wymienia następujące warunki niezbędne do jego ukształtowania się: wysokie poczucie bezpieczeństwa, umiejętność adekwatnego przewidywania zdarzeń, osiąganie sukcesów oraz takie organizowanie środowiska jednostki, aby dysponowała ona możliwością wyboru celu i środków działania. Omówione dotychczas rezultaty badań, odnoszące się do zachowań dzieci w sytuacjach trudnych, pozwalają przypuszczać, że bliższy wymienionym warunkom jest sposób organizowania działalności edukacyjnej w grupie WSP niż w grupie K.

Tabela 42. Sposoby informowania o wykonaniu zadania

Sposób informowania	Grupa WSP	Grupa K
Werbalny	15	6
Wzrokowy	5	7
Zadanie w trakcie wykonywania	0	7
Razem	20	20

$$\chi^2 = 11,19, \quad df = 2, \quad p < 0,01$$

W grupie WSP, w której wszystkie dzieci wykonały zadanie, 3/4 przekazywało informację o tym osobie prowadzącej badania słownie, a 1/4 sygnalizowała to wzrokiem (tab. 42). W grupie K siedmioro dzieci nie ukończyło zadania w przewidzianym czasie. Spośród tych, które je sfinalizowały, połowa informowała o tym słownie, druga połowa zaś wzrokiem. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,01$.

Zdecydowana dominacja werbalnego sposobu informowania o zakończeniu zadania w grupie WSP pozwala przypuszczać, że dzieci z tej grupy są bardziej niż ich rówieśnicy z grupy K świadome własnych możliwości, wiedzą, kiedy dla nich zadanie jest zakończone. Potrafią samodzielnie ocenić, czy cel działania został osiągnięty, i na tej podstawie podjąć decyzję, kiedy należy zadanie zakończyć, nie czekając na sygnał osoby dorosłej. Ponadto werbalny sposób komunikowania, przekazujący informację o zakończeniu zadania wprost i nie zmuszają-

⁸⁶ A. S z m a j k e, *Poczucie kontroli – charakterystyka zmiennej, wpływ na funkcjonowanie oraz możliwości modyfikacji*, [w:] R. Łukasiewicz (red.), *Prace przygotowawcze do programu Wrocławska Szkoła Przyszłości*, Wrocław 1980, s. 28.

cy obserwatora do domysłów, jest bardziej naturalny, otwarty i jawny, wzbudza u adresata większe zaufanie niż komunikat wzrokowy, który jako pozawerbalny odwołuje się raczej do odczuć, które mogą być mylące, niż do faktów.

Dzieci z grupy K o wiele rzadziej informują wprost o wykonaniu zadania. Raczej czekają, aż ktoś potwierdzi, że czynność została wykonana prawidłowo i trzeba ją zakończyć, co może wskazywać na ich nastawienie na sterowanie zewnętrzne i związany z nim brak umiejętności samodzielnego dokonywania oceny sytuacji i podejmowania decyzji. Nawet jeśli zadanie jest ukończone, nieznacznie częściej informują o tym w sposób wzrokowy niż werbalny. Może to być przejawem ich obaw, niepewności, niskiej oceny własnych możliwości.

Być może pewnym wyjaśnieniem zaobserwowanych różnic jest to, że dzieci z grupy K rzadziej mają okazję podejmować decyzje co do sposobu wykonania działania, a jeszcze rzadziej dokonują jego oceny. Osobą oceniającą jest przede wszystkim nauczycielka, czasami dzieci, które dokonując oceny, najczęściej rysunków, wybierają rysunek najładniejszy. Inne kryteria nie są brane pod uwagę. Podczas prowadzonych obserwacji zajęć nie odnotowano dyskusji z autorem rysunku, pytań, próśb o wyjaśnienie szczegółów, z jakimi zwracałyby się do niego dzieci czy nauczycielka. Sytuacje takie były natomiast częste w grupie WSP, w której podczas wykonywania prac przez dzieci lub po ich zakończeniu (rzadziej) prowadzona była rozmowa na temat poszczególnych fragmentów wytworu i ich związku z zadaniem.

Stworzenie dzieciom możliwości wypowiadania się na temat wykonanej pracy i zapowiedź jej obrony przyczynia się do tego, że dzieci stają się bardziej zaangażowane w czynność, którą wykonują, czują się za nią bardziej odpowiedzialne, staje się ona dla nich osobiście ważna, bo w jakiś sposób je reprezentuje. Jest to o tyle istotne, że „osobiste znaczenie celu i ocena zadania oraz ocena szans jego wykonania decydują też o sposobie reagowania na niepowodzenia w wykonywaniu działań”⁸⁷.

Podejmując kwestię oceniania dzieci M. Donaldson zwraca uwagę, że czynność ta jest w procesie edukacyjnym niezbędna. Dziecko bowiem musi wiedzieć, jak sobie radzi z zadaniem, a nie jest możliwe, by we wszystkich typach edukacji w równym stopniu wymyślać takie sytuacje, by mogło się ono przekonać o tym samodzielnie. „Dziecko musi usłyszeć informacje w rodzaju «Dobrze, zrobiłeś to poprawnie» lub «Nie, to jest źle, spróbuj jeszcze raz»”⁸⁸. Autorka przestrzega, że jeśli powiemy dziecku „dobrze” tylko dlatego, by nie zniechęcać je do działania, wówczas wartość informacyjna takiej oceny okaże się iluzoryczna. Prawdziwą sztuką jest umiejętność podania rzetelnej informacji i jednocześnie subtelnej zachęty do kontynuowania pracy. W związku z omawianym zagadnieniem ważna wydaje się uwaga R. Glotona i C. Clero, aby oceniając wytwór na forum grupy

⁸⁷ M. T y s z k o w a, *op. cit.*, s. 206.

⁸⁸ M. D o n a l d s o n, *op. cit.*, s. 156.

brać pod uwagę tylko jeden aspekt, np. w wypadku rysunku jego kolorystykę, technikę wykonania, sposób ujęcia tematu, tło; „forma powinna być chroniona z uwagi na jej własną wartość, stanowi bowiem wyraz osobowości każdego twórcy”⁸⁹.

Postulat apelujący o tworzenie warunków, by dziecko mogło samodzielnie oceniać wykonaną przez siebie pracę, wiąże się z uznaniem jego prawa do popełniania błędów. W tej fazie rozwoju, w jakiej znajdowały się badane 6-latki, często zdarza się, że możliwości wykonawcze odbiegają od tych, jakie są niezbędne do urzeczywistnienia zamierzeń. Gdy dziecko samo dojdzie do wniosku, że rezultat jego wysiłków znacznie odbiega od wyobrażeń, powinno mieć możliwość zniszczenia pracy i, po przemyśleniu innego sposobu realizacji, rozpoczęcia jej od nowa. Sytuacja taka ma istotny walor edukacyjny, powoduje bowiem, że dziecko s a m o decyduje o konieczności wprowadzenia zmian w przebiegu czynności, co sprawia, że aktywnie poszukuje informacji o przyczynach trudności. W ten sposób, posługując się określeniem M. Tyszkowej, można powiedzieć, że następuje „rozrastanie się procesów orientacyjnych w strukturze czynności”⁹⁰. Powodują one zmianę w sposobie wykonywania czynności, której konstruktywny charakter przejawia się w tym, że zwiększając szanse pokonania trudności może także prowadzić do podwyższenia jakości działania.

Jeszcze jednym czynnikiem różnicującym dzieci z obu grup był czas wykonywania zadania. Świadczą o tym dane zawarte w tabeli 43.

Tabela 43. Czas wykonania zadania

Czas w minutach	Grupa WSP	Grupa K
5	3	2
6	1	1
7	5	5
8	2	0
9	4	3
10	5	2
Zadanie nie ukończone	0	7
Razem	20	20

$$\chi^2 = 10,629, \quad d_f = 6$$

Czas przeznaczony na realizację zadania wynosił 10 minut. Pozwolił on na wykonanie zadania wszystkim dzieciom z grupy WSP i ponad połowie z grupy K. Podobieństwo między grupami dotyczy dzieci, które wykonały zadanie w czasie nie dłuższym niż 7 minut. Powyżej tego limitu, czyli w przedziale 8–10 minut, zaznaczają się różnice między grupami. W przedziale tym zmieściły się

⁸⁹ R. G l o t o n, C. C l e r o, *op. cit.*, s. 178.

⁹⁰ M. T y s z k o w a, *op. cit.*, s. 204.

wszystkie pozostałe dzieci z grupy WSP i tylko pięcioro dzieci z grupy K. Pozostałe dzieci z grupy K (7 osób) nie ukończyły zadania.

Duża liczba dzieci w grupie K, które nie ukończyły zadania, świadcząca o ich szybkim zniechęceniu się trudnościami i niepowodzeniami oraz braku wytrwałości w dążeniu do zakończenia zadania, może być przejawem ich małej odporności na trudności. Postawa taka może być uwarunkowana tym, że podczas zajęć częściej są one pozostawiane same sobie, a nauczycielka koncentruje się na pracy z dziećmi sprawniej realizującymi jej oczekiwania. Wniosek taki można wysnuć obserwując zajęcia, na których praca dzieci, które nie ukończyły jeszcze swoich wytworów, jest przerywana koniecznością przejścia do innego typu zajęć. Najczęściej wytwory dzieci pozostają w tej niedokończonej formie, gdyż ponowne organizowanie warsztatu pracy okazuje się zbyt kłopotliwe. Brak konsekwencji w finalizowaniu zadania przez dzieci z grupy K może także wynikać z tego, że od dzieci mniej sprawnych, potrzebujących więcej czasu na zrealizowanie pomysłu, nie wymagano jego finalizacji, gdyż najczęściej po przejrzeniu prac już ukończonych i wybraniu kilku najlepszych na wystawkę więcej do nich nie powracano. Taki sposób postępowania uniemożliwiał pozostałym dzieciom, gorzej radzącym sobie z zadaniem, doświadczanie satysfakcjonujących przeżyć wynikających z dążenia do zwiększenia swoich kompetencji, potwierdzenia własnych możliwości, sprawdzenia się w nowych warunkach, czyli z działania pod wpływem motywów wewnętrznych.

W grupie WSP przejście do innego typu zajęć odbywało się w sposób elastyczny, tzn. dziecko, które ukończyło pracę, odkładało ją na wybrane przez siebie miejsce i przechodziło do zabaw swobodnych. W tym czasie pozostałe dzieci nadal pracowały. I w tej grupie zdarzały się sytuacje, które zmuszały dzieci do przerwania pracy, jak choćby posiłek czy imprezy, w których uczestniczyły wszystkie dzieci uczęszczające do przedszkola. W takich wypadkach sprzątane były tylko te materiały, o których wiadomo było, że na pewno nie będą już potrzebne. Niedokończone wytwory dzieci przenosiły w takie miejsca, w których jeszcze w tym samym dniu lub w następnym mogły je sfinalizować. Zarówno bowiem dla samych dzieci, jak i dla nauczycielki, ostateczny wytwór był ważnym kryterium, pozwalającym ocenić skuteczność sposobu rozwiązania w stosunku do założonego celu działania.

Innym czynnikiem zachęcającym dziecko do dokończenia rozpoczętej pracy były sytuacje, w których wykorzystywano wytwory wcześniej wykonane przez dzieci. Robiła to zarówno nauczycielka, np. aranżując warunki wyjściowe kolejnych zajęć, jak też dzieci, które wytwory swoje i swoich kolegów (po uzyskaniu ich zgody) traktowały jako zabawki lub elementy następnych prac plastycznych czy konstrukcyjnych. Dzięki temu, że prace plastyczne i przedmioty wykonane przez dzieci były z nimi stale obecne, najpierw omawiane, analizowane, czasem podziwiane, a wreszcie przekształcane, ich autorzy starali się, żeby były one wykonane poprawnie, tak by zadowalały i ich, i otoczenie.

Można przypuszczać, że w tym procesie kształtowania u dzieci rzetelnego

podejścia do pracy istotną rolę odgrywało zaniechanie presji czasu. Nauczycielki, rezygnując z przypisywania określonego typu aktywności wybranym porom dnia, pozwalały dzieciom, by w ciągu całego dnia zajmowały się działaniami rozpoczętymi na zajęciach porannych, o ile wzbudziły one ich zainteresowanie. Często można było również zaobserwować sytuacje, w których dziecko po zrealizowaniu zadania np. w formie muzycznej na zajęciach porannych, kontynuowało je w formie plastycznej po południu.

Na inny aspekt związany z wykorzystaniem czasu pracy zwraca uwagę M. Donaldson. Autorka przytacza rezultaty badań J. Piageta nad rolą samoświadomości w działaniu dziecka. Wynika z nich, że właśnie przerwy, jakie dzieci robiły w zadaniu, były interpretowane jako przejaw wzrostu ogólnej świadomości własnych procesów myślowych. „Świadomość – z reguły – ujawnia się, gdy robimy przerwę i konsekwentnie, zamiast po prostu działać, zatrzymujemy się, by rozważyć możliwości stojących przed nami działań”⁹¹. Być może w tym właśnie tkwi przyczyna, że część dzieci z grupy K, dla których zadanie postawione przez osobę badającą okazało się za trudne, nie zmieściło się w przewidzianym limicie czasu. Innym wytłumaczeniem tego faktu może być wycofanie się z dalszego wykonywania zadania pod wpływem lęku. Pojawia się on w sytu-

Tabela 44. Poziom wykonania zadania mierzony liczbą użytych klocków

Liczba klocków	Środek przedziału	Grupa WSP	Grupa K
0–4	2	0	4
5–9	7	0	0
10–14	12	0	2
15–19	17	0	2
20–24	22	0	0
25–29	27	2	1
30–34	32	1	0
35–39	37	0	0
40–44	42	17	11
Razem	–	20	20

$$\chi^2 = 10,619^*, df = 4, p < 0,05$$

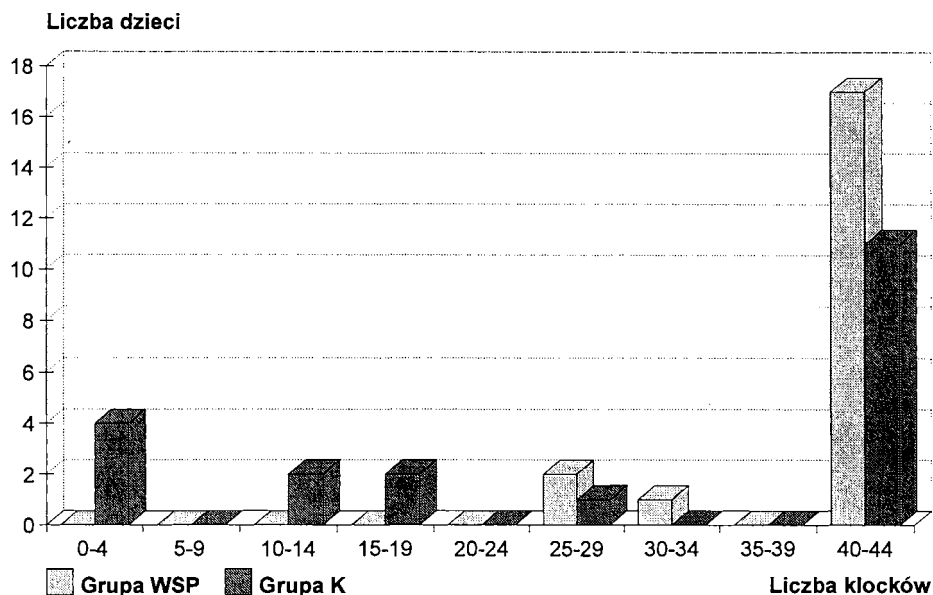
*Obliczono łącząc dwa sąsiadujące ze sobą przedziały.

acji frustracji wywołanej poczuciem zagrożenia, jakie mogło powstać pod wpływem stwierdzenia nieskuteczności dotychczasowych prób. Badania prowadzone przez M. Tyszkową wykazały, że regresywne obniżenie poziomu wykonywanych czynności i szybka rezygnacja z osiągnięcia rozwiązania po napotkaniu trudności, to reakcje typowe dla dzieci młodszych⁹².

Kolejne dwie tabele 44 i 45 oraz towarzyszące im rysunki 4 i 5 ilustrują poziom wykonania zadania przez dzieci z obu grup.

⁹¹ M. Donaldson, *op. cit.*, s. 122–123.

⁹² M. Tyszkowa, *op. cit.*, s. 204–213.



Rys. 4. Poziom wykonania zadania mierzony liczbą użytych klocków

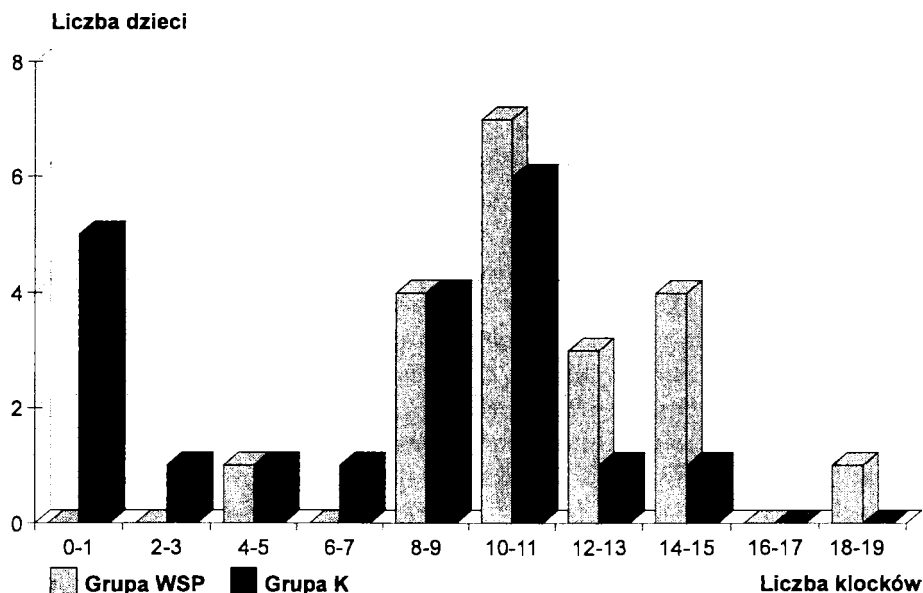
Tabela 45. Poziom wykonania zadania mierzony wysokością konstrukcji

Wysokość konstrukcji (liczba klocków)	Środek przedziału	Grupa WSP	Grupa K
0-1	0,5	0	5
2-3	2,5	0	1
4-5	4,5	1	1
6-7	6,5	0	1
8-9	8,5	4	4
10-11	10,5	7	6
12-13	12,5	3	1
14-15	14,5	4	1
16-17	16,5	0	0
18-19	18,5	1	0
Razem	–	20	20

$$\chi^2 = 10,159^*, \quad d_f = 4, \quad p < 0,05$$

*Obliczono łącząc dwa sąsiadujące ze sobą przedziały.

Dzieci, które do budowania konstrukcji wykorzystały wszystkie 44 klocki, było w grupie WSP o połowę więcej niż w grupie K. Najmniej skomplikowana budowla w grupie K składała się z 0–4 klocków, a w grupie WSP z 25–29 klocków. Prawie połowa dzieci z grupy K użyła do skonstruowania budowli od 0 do 24 klocków, podczas gdy w grupie WSP nie było ani jednego dziecka, które użyłoby tak mało klocków. Konstruowały one budowle składające się średnio



Rys. 5. Poziom wykonania zadania mierzony wysokością konstrukcji

z 40 klocków, podczas gdy w grupie K wykorzystano do tego celu średnio 28 klocków. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$.

Najniższe budowle w grupie WSP miały wysokość 4–5 klocków, a w grupie K tylko 1 klocek. Najwyższa budowla w grupie WSP zbudowana była z 18–19 klocków, a w grupie K z 14–15 klocków. Średnia wysokość konstrukcji zbudowanych w grupie WSP wynosiła 11 klocków, a w grupie K tylko 7 klocków. Analizując rysunek 5 można także zauważyć odwrotną zależność związaną z frekwencją przedstawicieli obu grup w czterech skrajnych przedziałach. W przedziałach ilustrujących budowle najniższe, plasuje się ośmioro dzieci z grupy K i tylko jedno z grupy WSP. Z kolei w przedziałach odnoszących się do budowli najwyższych jest ośmioro dzieci z grupy WSP i tylko dwoje z grupy K. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$.

Oba wykresy (rys. 4 i 5) wskazują na mniejsze zróżnicowanie poziomu wykonania zadania wśród dzieci z grupy WSP (większa jednorodność grupy) i większe zróżnicowanie w grupie K.

Na podstawie analizy wyników zawartych w tabelach 44 i 45 oraz obu towarzyszących im rysunków można stwierdzić, że dzieci z grupy WSP prezentowały wyższy poziom wykonania zadania, mierzony zarówno liczbą użytych klocków, jak i wysokością konstrukcji. Wynik ten może świadczyć o tym, że dzieci z grupy WSP potrafiły dobrać trafniejsze metody pracy, rezygnując z działań mało efektywnych na rzecz takich, które zapowiadały pomyślny rezultat. Podjęcie takich decyzji uwarunkowane było dążeniem do jasnego zrozumienia celu zadania, umiejętnością analizowania sytuacji i dokonywania wyborów takich sposo-

bów działania, które odpowiadały aktualnym możliwościom ich realizacji, czyli wiązało się z poczuciem kontroli wewnętrznej.

Prawdopodobnego wyjaśnienia wyników przedstawionych w tabelach 44 i 45 można upatrywać w opisanym już sposobie pracy nauczycielek grupy WSP, opierającym się na triadzie: zadanie–poszukiwanie–rozwiązanie. Ten hipotetyczny tryb prowadzenia zajęć, dzięki niewielkiej liczbie ograniczeń, a w konsekwencji rozległym zakresie spraw pozostawionych decyzji dzieci, zdaje się sprzyjać kształtowaniu opisanych umiejętności.

Stwierdzona w badaniach większa jednorodność wyników w grupie WSP przypuszczalnie związana jest z dotychczasowym doświadczeniem dzieci, które częściej niż w grupie K miały możliwość manipulowania różnorodnymi przedmiotami i rozwiązywania wielu problemów o charakterze konstrukcyjnym. Mniej tego typu doświadczeń w grupie K mogło spowodować dezorganizację czynności dzieci w zetknięciu z sytuacją trudną, która wymagała od nich nie tylko sprawności manualnych, ale także mobilizacji i aktywnego szukania sposobu przełamania trudności. Nie zawsze potrafiły sprostać tym wyzwaniom, gdyż na co dzień mało miały okazji do sprawowania kontroli nad swoim zachowaniem. Można więc przypuszczać, że rezultaty uzyskane przez dzieci z tej grupy są raczej przejawem ich naturalnego rozwoju niż umiejętności, ukształtowanych pod wpływem przeszłych doświadczeń.

Związek między poziomem wykonania zadań a doświadczaniem utraty kontroli nad własnym zachowaniem i jej konsekwencjami jest podstawą teorii wyuczonej bezradności. Głosi ona, że

jednostka jest obiektywnie bezradna [...] w odniesieniu do zajścia określonego wzmocnienia (uzyskania określonego rezultatu w postaci np. nagrody lub też uniknięcia kary czy niepowodzenia), jeśli prawdopodobieństwo zajścia wzmocnienia jest takie samo, bez względu na to, czy jednostka będzie działała na wszelkie możliwe w danej sytuacji sposoby, czy też nic nie będzie robiła⁹³.

W badaniach, których celem była diagnoza efektów treningu bezradności, stwierdzono dwa rodzaje zmian:

1. W sferze poznawczo-motywacyjnej: wzrost liczby błędów w działaniu, mniejszą sprawność uczenia się (mierzoną liczbą prób), mniejszą wytrwałość w rozwiązywaniu zadań i większą sztywność w rozwiązywaniu problemów.

2. W sferze emocjonalnej: emocje lęku, wrogości, poczucie depresji, poczucie zmęczenia, poczucie niekompetencji⁹⁴.

Odnosząc opisane tendencje do wyników badań dzieci przedszkolnych można zauważyć zbieżność zmian w sferze poznawczo-motywacyjnej z rezultatami

⁹³ G. S ę d e k, *Wyuczona bezradność*, [w:] X. G l i s z c z y ń s k a (red.), *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, Wrocław 1983, s. 167–168; zob. też: t e n i z e, *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa 1995.

⁹⁴ I. K r o s n y - W e k s e l b e r g, *Spostrzeganie przyczyn zachowania się małych dzieci a programowanie reakcji na te zachowania*, nie publikowana praca doktorska wykonana pod kierunkiem W. Łukaszewskiego, UW r., Wrocław 1987.

prób eksperymentalnych uzyskanymi przez dzieci z grupy K. W badaniach nie rejestrowano zmian o charakterze emocjonalnym, można jednak przyjąć hipotetyczne założenie, że skoro w badaniach zjawiska wyuczonej bezradności stwierdzono współwystępowanie zmian w sferze poznawczo-motywacyjnej i emocjonalnej, to odnotowując analogiczne efekty w zakresie poznawczo-motywacyjnym w badanej grupie można spodziewać się, że towarzyszą im podobne zmiany w sferze emocjonalnej. Gdyby to przypuszczenie okazało się słuszne, byłoby to zjawisko niezwykle niepokojące. Poszukując jego źródeł można by wskazać na sztywny, dyrektywny, autokratyczny sposób kształcenia, który, odbierając dziecku możliwość współdecydowania o zasadniczych dla jego edukacji sprawach (czego się uczyć, jak się uczyć, gdzie się uczyć, z kim się uczyć), ogranicza jego szanse rozwojowe.

Zestawienie danych obserwacyjnych i eksperymentalnych, obrazujących w ł a ś c i w o ś c i s f e r y p o z n a w c z e j badanych dzieci, pozwala stwierdzić różnice w zakresie przygotowania do radzenia sobie w sytuacjach trudnych i nietypowych w obu badanych grupach. Korzystniejsza pod tym względem jest sytuacja w grupie WSP. Dzieci z tej grupy cechuje wysoki poziom płynności słownej i ideacyjnej, umiejętność dostrzegania problemów, analizowania ich i korzystania z dodatkowych informacji przy ich rozwiązywaniu. W sytuacji eksperymentalnej potrafią one skoncentrować się na zadaniu, ocenić jego przebieg i wprowadzić modyfikacje, gdy dotychczasowy sposób postępowania nie przynosi rezultatu. Przejawiają wytrwałość w działaniu i umiejętność eliminowania błędów; preferują rozwiązania nietypowe i umiejętność myślenia dywergencyjnego, często prowadzącego do rozwiązań oryginalnych. W ich sposobie podejścia do problemów można zaobserwować początki planowania działania oraz pewne elementy wskazujące na przejmowanie sterowania zachowaniem przez mechanizmy wewnętrzne (wewnętrzna motywacja, poczucie wpływu na zdarzenia, poczucie kontroli wewnętrznej). Obraz sfery poznawczej dzieci z grupy WSP pozwala stwierdzić, że dzieci te nabyły sprawności, które dobrze rokują dla ich powodzenia w szkole i w życiu. W grupie K wszystkie opisane zachowania wystąpiły w mniejszym nasileniu. Wyjątek stanowi preferencja zachowań typowych, która w grupie K zaznacza się częściej niż w grupie WSP.

Rozdział 6

Właściwości sfery społeczno-emocjonalnej

Właściwości sfery społeczno-emocjonalnej 6-latków, stanowiących obiekt naszych zainteresowań, zostaną przedstawione poprzez analizę takich sytuacji, jak: kontakty społeczne podejmowane przez dzieci podczas zabawy oraz przejawy kooperacji, zachowań pomocnych i zachowań agresywnych w sytuacjach naturalnych i sprowokowanych.

1. Kontakty społeczne w zabawie

Zabawy swobodne są znaczącym terenem, na którym przejawiają się różne formy zachowań społecznych dzieci w wieku przedszkolnym. Obserwacja tych zachowań¹ pozwala na formułowanie opinii dotyczących roli poszczególnych osób w zabawie, stopnia integracji grupy, usytuowania nauczycielki w samorządnej aktywności dzieci. Analiza kontaktów społecznych, jakie dzieci nawiązywały podczas zabaw swobodnych (w każdym z przedszkoli obserwowano 20 dzieci), uwzględniała takie kryteria, jak: sposób rozpoczynania zabawy, sposób włączania się do trwającej już zabawy rówieśników, role grane przez dzieci w zabawie, przyczyny zmiany zabawy. Zagadnienia te ilustrują tabele 46–49.

Tabela 46. Sposoby rozpoczynania zabawy przez dziecko

Sposób rozpoczynania	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Reklamuje pomysł zbierając chętnych	10	28	5	18
Podaje pomysł po zebraniu chętnych	3	8	1	4
Zbiera chętnych, wspólnie ustalają pomysł	3	8	2	7
Akceptuje pomysł innego dziecka	10	28	11	39
Inicjuje zmianę tematu zabawy	10	28	9	32
Razem	36	100	28	100

$$\chi^2 = 1,998, \quad d_f = 4$$

Obie grupy różnicuje tylko sposób rozpoczynania zabawy przez reklamowanie pomysłu. Rozkład pozostałych zachowań zapoczątkowujących zabawę jest

¹ M. K o p e c k a, *Styl pedagogiczny a nawiązywanie kontaktów społecznych podczas zabaw swobodnych przez dzieci 6-letnie*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW r., Wrocław 1988.

w obu grupach podobny, tzn. akceptacja pomysłu innego dziecka i inicjowanie zmiany tematu zabawy ma miejsce kilkakrotnie częściej niż podawanie pomysłu i wspólne ustalanie przebiegu zabawy w kręgu osób chcących w niej uczestniczyć.

Osób reklamujących własny pomysł jest dwa razy więcej w grupie WSP niż w grupie K i to one głównie zdecydowały o tym, że liczba sposobów rozpoczęcia zabawy w grupie WSP jest większa. Wynik ten może wskazywać na lepszą umiejętność nawiązywania kontaktów przez dzieci z grupy WSP, ich większą otwartość, samodzielność i inicjatywę, a także może świadczyć o ciekawszych, bardziej różnorodnych i atrakcyjnych pomysłach dzieci w porównaniu z ich rówieśnikami z grupy K.

Dwa kolejne sposoby rozpoczynania zabawy, równie popularne w obu grupach, to akceptacja pomysłu innego dziecka i zainicjowanie zmiany tematu już trwającej zabawy. Powodzenie, jakim cieszą się te zachowania, może być przejawem silnej w tym wieku potrzeby uczestniczenia w zabawie zespołowej². Umiejętność podporządkowania się pomysłom, których autorami są inni uczestnicy zabawy, jest ważną umiejętnością społeczną³, chodzi jednak o to, by uczestnicząc w zabawie dziecko nabywało także doświadczeń w graniu ról zróżnicowanych z punktu widzenia organizacji zabawy. Postulat ten prowadzi do wniosku, że prawidłowe, zgodne z zamierzeniami, realizowanie pomysłu kolegi jest równie ważne, jak umiejętność zaprojektowania zabawy oraz zorganizowania jej przebiegu w gronie rówieśników⁴.

Przypuszczalnie istotny wpływ na różnice między grupami w zakresie pomysłowości dzieci oraz ich inicjatywy w zabawie ma postawa nauczycielki, wyrażająca się w rodzaju i charakterze kontaktów między nią a dziećmi, w sposobach organizowania ich działalności oraz w formach udzielanej im pomocy. W obserwowanych sytuacjach nauczycielka grupy K nie interesowała się treścią ani przebiegiem zabaw swobodnych, nie stwierdzono też, by w nich uczestniczyła. Jedynymi sytuacjami, jakie zwracały jej uwagę, były te, w których dzieci wywoływały nadmierny hałas lub kłóciły się, co powodowało ingerencję nauczycielki, która zdecydowanym, ostrym tonem przerywała konflikt. W efekcie dzieci bawiły się w stałych, mało licznych (2–3-osobowych) grupkach zabawowych, w których scysje nie powstawały tak często, jak wówczas, gdy w zabawie uczestniczyło więcej dzieci. Łatwiej też im było ustalić przebieg zabawy i potrzebne rekwizyty, jednak z czasem zaczynało brakować pomysłów i zabawy stawały się monotonne.

Nauczycielka grupy WSP w odmienny sposób uczestniczyła w zabawach

² M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1982, s. 418–419; E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, t. II, s. 14.

³ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985, s. 237; M. Tysszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 96–97.

⁴ W. Hajnicz, *Rozwój organizacji zabaw dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1982, s. 223.

dzieci, repertuar jej zachowań był bardziej zróżnicowany. Obserwując udział nauczycielki w zabawach dzieci odnotowano sytuacje, w których była ona zapraszana do zabawy przez dzieci lub włączała się sama, przyjmując rolę uczestnika podporządkowującego się przepisom roli wymyślonej przez któreś z dzieci. Zdarzało się także, że to nauczycielka proponowała temat zabawy, wzbogacała ją lub zmieniała jej kierunek, włączając do dotychczasowego przebiegu zabawy nową postać, sytuację czy rekwizyt. Rzadko obserwowano, by powodem ingerencji nauczycielki był konflikt między dziećmi. W takich sytuacjach nauczycielka przeważnie z uwagą obserwowała jego przebieg, pozostawiając dzieciom możliwość osiągnięcia kompromisu.

Ta różnorodność pozycji, jaką zajmowali poszczególni uczestnicy zabawy, którzy czasami byli osobami dominującymi, kiedy indziej zaś grali role podporządkowane, była źródłem nowych doświadczeń. M. Karwowska-Struczyk⁵ pisze: „Przyjmowanie różnych pozycji i ról w różnych układach interakcyjnych sprzyja wykształceniu dyspozycji zwanej decentracją interpersonalną, czyli umiejętnością postrzegania osób i zdarzeń z różnych punktów widzenia. Prowadzi to do podzielania odczuć, emocji drugiej osoby, wczuwania się w sytuację drugiego człowieka, respektowania ich i uwzględniania we własnym działaniu”.

Inną formą nawiązywania kontaktów społecznych podczas zabawy jest sposób, w jaki dziecko włącza się do już trwającej zabawy (tab. 47).

Tabela 47. Sposoby włączania się do zabawy

Rodzaj zachowania	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Dawca pomysłu, inicjator	17	53	12	40
Samodzielnie z pytaniem o zgodę	1	3	0	0
Samodzielnie bez pytania o zgodę	6	19	11	35
Zachęta innego dziecka	7	22	6	19
Zachęta nauczycielki	1	3	2	6
Razem	32	100	31	100

$$\chi^2 = 3,727, \quad d_f = 4$$

Wyniki odnoszące się do sposobów włączania się do zabawy przez dzieci z obu grup nie wykazują istotnego zróżnicowania. Rozwiązaniem stosowanym najczęściej było zaproponowanie tematu zabawy lub uleganie zachęcie innego dziecka. Niewielkie różnice zaobserwować można w sytuacjach, w których dziecko wchodzi w zabawę pytając bawiących się o zgodę – w grupie WSP miał miejsce jeden taki przypadek, w grupie K takiej sytuacji nie zaobserwowano. Natomiast włączenie się w trwającą już zabawę bez pytania jej uczestników

⁵ M. K a r w o w s k a-S t r u c z y k, *Nabywanie podmiotowych doświadczeń przez dziecko i nauczyciela (proponując rozwiązania metodycznych)*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1989, nr 2, s. 75.

o zgodę w grupie K zaobserwowano prawie dwa razy częściej niż w grupie WSP. Może to świadczyć o słabszej umiejętności nawiązywania pozytywnych kontaktów społecznych przez dzieci z grupy K, a także, w połączeniu z mniejszą liczbą inicjatorów zabawy, o większych trudnościach w uzewnętrznianiu swoich dążeń na forum grupy.

Stosunkowo duża liczba dzieci zachęconych przez kolegów do włączenia się do zabawy może świadczyć o rosnącym wpływie rówieśników na zachowanie dzieci 6-letnich. E. B. Hurlock zwraca także uwagę, że dzieci, które przeważnie bawią się samotnie w wieku, w którym ich rówieśnicy bawią się z innymi dziećmi, są zwykle źle przystosowane⁶. To z kolei powoduje, że na ogół nie są one akceptowane przez grupę rówieśniczą. Tak więc spora liczba dzieci zapraszających kolegów do wspólnej zabawy może wskazywać na pozytywne relacje społeczne panujące w omawianych grupach przedszkolnych.

Dziecko uczestniczące w zabawie może w niej grać różne role decydujące (lub nie) o jej treści i przebiegu. Zróżnicowanie grup pod tym względem ilustruje tabela 48.

Tabela 48. Rola dziecka w zabawie

Rola	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	proporcja	liczebność	proporcja
Przywódca	5	0,19	1	0,04
Uczestnik z inicjatywą	13	0,50	9	0,39
Uczestnik bierny	3	0,12	2	0,09
Obserwator	5	0,19	11	0,48
Razem	26	1,00	23	1,00

$$\chi^2 = 5,68, \quad df = 3$$

Przy zbliżonej liczbie ról, jakie można wyodrębnić w zabawach dzieci obu grup, w grupie WSP większość z nich było zachowaniami pożądanymi z punktu widzenia rozwoju samodzielności i inicjatywy, podczas gdy w grupie K stanowiły one mniejszość. Stosunek ról wymagających własnej inicjatywy do tych, które są przejawem postawy pasywnej, w grupie WSP wynosi 2,3:1, a w grupie K 0,8:1. Dane te oraz dwa razy mniejsza liczba obserwatorów w grupie WSP pozwalają przypuszczać, że dzieci z tej grupy wykazują lepsze przygotowanie do samodzielnego tworzenia różnorodnych sytuacji życia codziennego i aktywnego w nich uczestniczenia w porównaniu z ich kolegami z grupy K.

Pisząc o roli przywódcy w grupie zabawowej W. Hajnicz⁷ zwraca uwagę, iż rola ta wymaga umiejętności zaprojektowania zabawy oraz przekazania innym swoich zamierzeń i sposobów ich realizacji. Nabywanie tej umiejętności wiąże

⁶ E. B. Hurlock, *op. cit.*, t. II, s. 17.

⁷ W. Hajnicz, *op. cit.*, s. 223.

się z wykonywaniem przez dzieci różnorodnych zadań, stawianych przed nimi przez osoby dorosłe, których oddziaływanie pedagogiczne powinno zmierzać w trzech kierunkach. Dotyczą one pomocy w poszerzaniu zakresu wiedzy o świecie, która mogłaby wzbogacać treść zabawy, pomocy we wzbogacaniu aparatu pojęciowego, który przyczyniałby się do coraz precyzyjniejszego komunikowania przez dzieci swoich zamierzeń oraz tworzenia warunków, umożliwiających dzieciom granie różnorodnych ról organizacyjnych, a nie tylko wykonawczych.

E. B. Hurlock omawiając społeczny charakter zabawy stwierdza, iż obserwowanie zabaw rówieśników charakteryzuje dzieci młodsze. „Zajęte są tym, że są «widzami zabawy» – bawią się obserwowaniem tego, co robią inne dzieci”⁸. Duża liczba obserwatorów w grupie K może świadczyć o tym, że sporo dzieci z tej grupy pozostaje jeszcze w tej fazie rozwoju, w której społeczny charakter zabawy nie odgrywa znaczącej roli. Poszukując teoretycznych uzasadnień takiego zachowania, wskazać można na koncepcję schematów poznawczych opisywaną przez J. Trzebińskiego. Charakteryzując schematy działań społecznych jako skrypty, autor stwierdza, że jedną z ich podstawowych funkcji jest regulowanie ludzkiego zachowania w określonych sytuacjach. Aby zachować się zgodnie ze skryptem, konieczna jest znajomość skryptu, aktywizująca go sytuacja oraz znajomość reguł umożliwiających „wejście” w skrypt jako jeden z aktorów⁹. Odnosząc te informacje do zachowania badanych przedszkolaków można przypuszczać, że każdy z wymienionych elementów skryptu mógł powodować, iż podczas zabaw swobodnych dzieci pozostawały na pozycji obserwatora. Spośród nich najistotniejsze znaczenie wydaje się mieć nieznajomość skryptyzowanych reguł „wejścia” w skrypt „uczestniczenie w zabawie”, czyli, jak pisze J. Trzebiński, brak reguł przejścia z pozycji obserwującego, oceniającego, przewidującego na pozycję aktora odpowiednich zdarzeń. Przytaczane przez autora wyniki badań świadczą o tym, że

kształtowanie się skryptów i schematów głównie przez bezpośrednie kontaktowanie się z odpowiednimi obszarami rzeczywistości prowadzi do znacznie większej zgodności zachowań jednostki z treścią tych schematów niż w sytuacji, gdy wykształcają się one głównie na podstawie przekazów społecznych¹⁰.

Opisana prawidłowość mogłaby wskazywać, że dzieci z grupy WSP, które częściej miały możliwość uczestniczenia w różnorodnych sytuacjach zabawowych i grania w nich ról zróżnicowanych pod względem przypisanych im czynności organizacyjnych, lepiej opanowały reguły „wejścia” w te skrypty niż dzieci z grupy K.

Często bywa tak, że pomimo mniej lub bardziej zaangażowanego uczestni-

⁸ E. B. Hurlock, *op. cit.*, t. II, s. 14.

⁹ J. Trzebiński, *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych*, [w:] M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, s. 326–327.

¹⁰ *Ibidem*, s. 327–328.

czenia w zabawie dziecko decyduje się na poniechanie jej. Obserwując dzieci starano się dociec, czym jest to spowodowane.

Tabela 49a. Przyczyny zmiany zabawy

Przyczyny	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Samorzutnie	17	45	15	56
Wpływ innego dziecka	9	24	5	18
Na polecenie nauczycielki	10	26	4	15
Brak zmiany	2	5	3	11
Razem	38	100	27	100

$$\chi^2 = 1,874, \quad d_f = 3$$

Z tabeli 49a, analizującej przyczyny zmiany zabawy wynika, że sytuacja taka występowała częściej w grupie WSP. W grupie K stosunkowo duży procent dzieci samorzutnie zmieniał zabawę. Natomiast w grupie WSP było więcej w porównaniu z grupą K takich, które zmieniały zabawę pod wpływem innych osób – nauczycielki i kolegów. Może to świadczyć o większej plastyczności dzieci z grupy WSP w ujmowaniu rzeczy i zjawisk, stwierdzonej także we wcześniejszych badaniach (zob. rozdz. 5.3). Uleganie zachęce zmiany zabawy może być także przejawem umiejętności skutecznego przekonywania autora pomysłu, jak również zdolności jej adresatów do przyjęcia i zaakceptowania nowego pomysłu, co świadczy o umiejętności negocjacji, która jest niezbędna przy podejmowaniu decyzji w większej grupie osób.

Uzupełnieniem tabeli 49a jest tabela 49b, w której zilustrowano powody, dla których nauczycielka polecała dzieciom zmianę zabawy.

Tabela 49b. Przyczyny zmiany zabawy na polecenie nauczycielki

Przyczyny	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	proporcja	liczebność	proporcja
Niebezpieczna zabawa	4	0,4	2	0,5
Zmęczenie dziecka	2	0,2	0	0
Prośba o wykonanie czynności	3	0,3	1	0,25
Inne	1	0,1	1	0,25
Razem	10	1,00	4	1,00

$$\chi^2 = 1,3417, \quad d_f = 3$$

Nauczycielka grupy WSP przeszło dwa razy częściej ingerowała w zabawę dzieci polecając jej zmianę niż nauczycielka grupy K. Najczęściej powodem tego była niebezpieczna zabawa, zmęczenie dziecka lub konieczność wykonania przez nie innej czynności. W grupie K nie zaobserwowano, by nauczycielka zalecała

dziecku zmianę zabawy z powodu jego zmęczenia, a niebezpieczna zabawa, jako powód zmiany, była rzadziej zauważana niż w grupie WSP.

Częstsze wypadki zmiany zabawy na polecenie nauczycielki w grupie WSP mogłyby świadczyć o większym stopniu jej ingerencji w swobodną zabawę dzieci, o swego rodzaju sterowaniu ich zachowaniem. Jednak analiza przyczyn, dla których nauczycielka polecała zmianę zabawy, zdaje się temu przeczyć. Okazuje się, że ingerencja nauczycielki grupy WSP najczęściej podyktowana była jej troską o zdrowie dzieci i dbałością o ich bezpieczeństwo podczas zbyt dynamicznej zabawy. To kilkakrotne wkroczenie w zabawę dzieci przemawia więc na korzyść nauczycielki grupy WSP, która obserwując zabawy dzieci, przewiduje ich negatywne konsekwencje i próbuje im zapobiec.

Jedna z podstawowych zasad pedagogicznego oddziaływania głosi, że chcąc wspomagać rozwój dziecka w kierunku samodzielności i innowacyjności należy pozostawić mu dość duży margines swobody, jednak zachowania, które uznamy za niepożądane, przede wszystkim te, które zagrażają bezpieczeństwu dziecka, konsekwentnie eliminować. Można zauważyć zbieżność tego postulatu ze stanowiskiem A. H. Masłowa, który twierdzi, że

małe dzieci lepiej rozwijają się w systemie, który wykazuje przynajmniej szkieletowy zarys trwałości i planu, jakiś rodzaj rutyny, coś, na co można liczyć, nie tylko w chwili obecnej, ale i w dalszej przyszłości. Psychologowie dziecięcy, nauczyciele i psychoterapeuci stwierdzili, że dzieci wolą i p o t r z e b u j ą permissywności ograniczonej, a nie permissywności pełnej. Zapewne można to dokładniej wyrazić mówiąc, że dziecko potrzebuje świata zorganizowanego i ustrukturalizowanego, a nie świata niezorganizowanego i pozbawionego struktury¹¹.

Zachowanie nauczycielki grupy WSP zdaje się wskazywać, iż podziela ten postulat i stara się go realizować w codziennej praktyce edukacyjnej, o czym świadczy konsekwencja w reagowaniu na sytuacje zagrażające zdrowiu i bezpieczeństwu dziecka.

2. Tendencja do współdziałania

Współdziałanie i współpraca są czynnościami kooperacyjnymi zorganizowanymi tak, aby podmiot oraz jego partnerzy odnosili korzyści lub nie ponosili strat. Ich realizacja wymaga od dziecka umiejętności włączania się w działania zespołowe: wykonywania poleceń skierowanych nie tylko do niego, ale też odnoszących się do całej grupy, wspólnego realizowania powierzonych zadań, liczenia się z potrzebami kolegów, umiejętności przewodzenia im, ale też podporządkowania się w imię wspólnych interesów¹².

Obserwacje zachowań dzieci pod kątem tendencji do współdziałania prowa-

¹¹ A. H. M a s ł o w, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990, s. 78.

¹² S. G u z, *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1987, s. 76; A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995.

dzono w sytuacjach naturalnych – podczas zajęć i zabaw dowolnych – oraz w sytuacji laboratoryjnej o charakterze quasi-eksperymentu¹³. Przedmiotem analizy były następujące kryteria: forma kontaktu z rówieśnikami, sposób organizowania sytuacji, sposób reagowania na zachowania kolegów oraz rodzaj udzielanej im pomocy. W obu przedszkolach obserwowano 20 dzieci, przeznaczając godzinę na indywidualną obserwację każdego z nich (dwie sesje półgodzinne w różnych porach dnia). Dane dotyczące zachowań dzieci, stwierdzonych na podstawie obserwacji prowadzonych w trakcie całodziennego pobytu w przedszkolu, ilustrują tabele 50–53.

Tabela 50. Formy kontaktu z rówieśnikami

Forma kontaktu	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Inicjuje kontakt	15	21	10	27
Podporządkowuje się	20	28	10	27
Poszukuje pomocy	12	17	4	11
Przyjmuje pomoc	12	17	6	16
Udziela pomocy	9	13	4	11
Chwali innych	3	4	3	8
Razem	71	100	37	100

$$\chi^2 = 1,723, \quad d_f = 5$$

W sytuacjach naturalnych, jakimi były zabawy dowolne lub wspólnie realizowane zadania, dzieci w grupie WSP nawiązywały między sobą dwa razy więcej kontaktów niż ich rówieśnicy w grupie K.

Rozkład poszczególnych form kontaktów w obu grupach przedstawia się podobnie, a zaobserwowane niewielkie różnice nie są statystycznie istotne. Dominuje inicjowanie kontaktu z rówieśnikami i podporządkowanie się im, przy czym w grupie WSP częściej obserwowano podporządkowanie się rówieśnikom niż inicjowanie kontaktu z nimi, natomiast w grupie K dzieci równie często wychodziły z inicjatywą kontaktu, jak podporządkowywały się kolegom. Zauważono także, że w grupie WSP więcej dzieci aktywnie poszukuje pomocy niż w grupie K.

Przypuszczalnie istotny wpływ na większą liczbę kontaktów między dziećmi w grupie WSP miały często obserwowane w tej grupie sytuacje, w których dzieci mogły rozmawiać, dyskutować, proponować własne pomysły mając gwarancję, że będą wysłuchane nie tylko przez nauczycielkę, ale także przez inne dzieci. Były nimi nie tylko celowo aranżowane sytuacje podczas zajęć, ale także rozmowy prowadzone podczas posiłków, zabaw dowolnych, spacerów lub przyjacieli-

¹³ J. A. Pałuchowska, *Styl pedagogiczny nauczycielki przedszkola a tendencja do współdziałania dzieci 6-letnich*, nie-publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UWr., Wrocław 1989.

skie pogawędki z nauczycielką i kolegami podczas schodzenia się dzieci i ich rozchodzenia się do domów. Efektem tych rozmów było lepsze poznanie się dzieci i nauczycielki, rozładowanie napięć, wzmocnienie wzajemnego zaufania, nabranie przekonania, że jest się akceptowanym, co wtórnie wpływało na nasilenie się dążenia do wspólnych kontaktów.

O pozytywnych relacjach między dziećmi w grupie WSP i braku blokujących aktywność napięć emocjonalnych świadczy także większa niż w grupie K liczba dzieci poszukujących pomocy u innych, przyjmujących pomoc, a także udzielających pomocy kolegom. Są to ważne umiejętności społeczne, często warunkujące charakter relacji z innymi ludźmi, których trzeba się nauczyć nie tylko po to, żeby chcieć, ale także, by umieć je okazywać.

Spory procent dzieci w obu grupach podporządkowujących się rówieśnikom pozytywnie świadczy o umiejętnościach społecznych badanych dzieci. Według opinii psychologów:

Wszelkiego rodzaju interakcje z rówieśnikami wymagają rezygnacji z egocentrycznego podejścia do otaczającego świata. Przyjęcie takiego sposobu zachowania, który będzie akceptowany przez inne dzieci, wymaga zatem podporządkowania własnych interesów woli grupy. Małe dzieci nie zawsze chętnie podporządkowują się normom grupy¹⁴.

Uzasadnione więc byłoby przypuszczenie, że dzieci, stanowiące obiekt naszych zainteresowań, znajdują się już w bardziej zaawansowanej fazie rozwoju społecznego, kiedy możliwe jest podporządkowanie się woli większości, jeśli wymaga tego interes grupy.

Analiza powszechności występowania wyróżnionych form kontaktu w obu grupach wykazuje, że różnice między grupami, choć niewielkie, dotyczą takich zachowań, jak inicjowanie kontaktu i chwalenie innych. W stosunku do ogólnej liczby kontaktów, większy procent dzieci z grupy K w porównaniu z ich rówieśnikami z grupy WSP inicjował kontakty z kolegami.

Jednym z uzasadnień tego wyniku może być ich słabsza więź z nauczycielką – dzieci zdane na siebie garną się do rówieśników. Innym efektem mniejszego zainteresowania nauczycielki dziećmi może być dysponowanie większą ilością czasu nie zagospodarowanego zajęciami (zgodnie z rozkładem dnia trwają one krócej niż w grupie WSP), który dzieci muszą wypełnić sobie same, co skłania je do zwrócenia się ku sobie. Wyjaśnieniem dość dużego udziału zachowań inicjujących kontakt, wśród ogółu kontaktów między dziećmi w grupie K może też być fakt, że zarówno zajęcia prowadzone przez nauczycielkę, jak i zabawy dzieci są mniej rozbudowane niż w grupie WSP. Skutkiem tego dzieci częściej zmieniają swoje działania i częściej inicjują kontakty z rówieśnikami w celu podjęcia nowej zabawy.

Różnice między grupami dotyczyły także pochwał udzielanych kolegom, których więcej zaobserwowano w grupie K. Można sądzić, że również wyjaśnienie tego wyniku związane jest z przejęciem przez dzieci z grupy K niektórych za-

¹⁴ M. Przetaczniak-Gierowska, G. Makiełło-Jarzą, *op. cit.*, s. 189.

chowań nauczycielki. Zapewne podczas zajęć, chcąc utrwalić pożądane zachowania, chwali ona dzieci dość często, przyzwyczajając je tym samym do wzmocnień zewnętrznych. Jej nieobecność w zabawach swobodnych dzieci rekompensują sobie chwając siebie nawzajem. Pochwały w grupie WSP pojawiają się sporadycznie, gdyż również na co dzień nie są one udzielane w nadmiarze. Większe znaczenie ma autentyzm i radość płynąca z samego działania niż jego zewnętrzna ocena (ona ma jednak określone znaczenie informacyjne i całkowicie wyeliminować jej nie można).

Tendencja do współdziałania przejawia się nie tylko w bezpośrednich kontaktach z rówieśnikami, ale także w zachowaniach, mających na celu tworzenie warunków do podjęcia wspólnego działania. Ilustruje to tabela 51.

Tabela 51. Organizowanie sytuacji zadaniowej (zabawowej)

Rodzaj zachowania	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Inicjuje lub uzgadnia temat	9	16	3	9
Proponuje miejsce	3	5	4	11
Ustala reguły działania	23	42	14	40
Podsumowuje, ocenia	20	37	14	40
Razem	55	100	35	100

$$\chi^2 = 2,0475, \quad d_f = 3$$

W grupie WSP jest więcej dzieci, podejmujących działania zmierzające do zorganizowania warunków do pomyślnego zrealizowania zadania czy przebiegu wspólnej zabawy. W obu grupach dominują czynności, które są przejawem dążenia do ustalenia reguł działania, oraz te, których celem jest dokonanie oceny, przy czym w grupie WSP dzieci ustalających reguły było więcej niż tych, które oceniały rezultaty. Można przypuszczać, że tendencja do takiego zachowania dzieci w grupie WSP została zapoczątkowana w sytuacjach zabawowych. Zabawy podejmowane przez dzieci z tej grupy (zob. rozdz. 4.4) były w większości działaniami rozbudowanymi, z wieloma rekwizytami, cechowały się skomplikowaną dramaturgią, co wymagało uwzględniania interesów poszczególnych uczestników i skłaniało do uzgadniania ogólnego planu działania wyprzedzającego jego realizację. Duża liczba czynności przygotowawczych, wśród których dominuje zachowanie mające na celu ustalenie reguł działania, zdaje się wskazywać na korzystne zmiany w rozwoju społecznym badanych przedszkolaków. Wiąże się on ze wzrostem społecznego ukierunkowania czynności zabawowych, o czym świadczy zwiększenie się liczby zabaw z wyraźnym ciągiem czynności przygotowawczych. Wniosek taki sformułowała na podstawie przeprowadzonych badań W. Hajnicz¹⁵, odwołując się w uzasadnieniu do konieczności przyję-

¹⁵ W. H a j n i c z, *op. cit.*, s. 74.

cia pewnych ustaleń co do tematu zabawy i jej przebiegu w sytuacji, gdy uczestnicy w niej kilkoro dzieci o zróżnicowanej wiedzy i doświadczeniu.

Kolejna różnica, jaka zarysowała się między dziećmi z obu grup, dotyczy uzgadniania miejsca działania. W grupie K zaobserwowano większą częstotliwość zachowań tego typu niż w grupie WSP. Interpretacja tego faktu może wiązać się z tym, że w grupie WSP dzieci mogą przeprowadzać swoje działania w dowolnym miejscu sali, nie ma tu obszarów wydzielonych czy zarezerwowanych. Takie tereny są w grupie K, czego przykładem może być część sali, w której poustawiano zabawki tworzące różnorodne „kąciki” – fryzjer, poczta, lekarz, dom. Z niektórych z nich dzieci mogą korzystać tylko wówczas, gdy uzyskają na to zgodę nauczycielki. Ponadto liczebność grupy (ponad 30 osób) sprawia, że dzieci nie mają dla siebie wystarczająco dużo miejsca, więc muszą je sprawiedliwie podzielić między sobą, co wymaga wcześniejszych uzgodnień.

Wykonywanie wspólnego zadania wiąże się z koniecznością przestrzegania wspólnie ustalonych i zaakceptowanych reguł działania. Odstępstwo od nich pociąga za sobą określone reakcje ze strony pozostałych jego wykonawców.

Tabela 52. Reakcje na zachowania kolegów niezgodne z realizowanym zadaniem (zabawą)

Rodzaj reakcji	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Upomina inne dzieci za odejście od ustaleń	2	12	2	10
Wskazuje na luki i błędy	9	53	14	74
Nakazuje koncentrację uwagi na zadaniu (zabawie)	6	35	3	16
Razem	17	100	19	100

$$\chi^2 = 1,928, \quad df = 2$$

Liczba zachowań pojawiających się w następstwie nieprzestrzegania przez kolegów wspólnych ustaleń jest w obu grupach prawie taka sama, z nieznaczną przewagą grupy K (tab. 52). Dominującym zachowaniem w obu grupach było wskazywanie kolegom luk w działaniu i błędów, jakie popełniają. Jednak w grupie WSP zachowania tego typu były rzadsze niż w grupie K, znacznie częściej natomiast można było usłyszeć wypowiedź nakazującą koncentrację uwagi na zadaniu.

Może to świadczyć o bardziej dojrzałym sposobie reagowania dzieci z grupy WSP. Wypowiedź skierowana do kolegi, od którego oczekuje się koncentracji uwagi, ma na celu jego większą mobilizację, przypomina mu, że jest on potrzebny do tego, by grupa mogła zadanie zrealizować. Natomiast wskazywanie na luki i błędy to wypowiedź, której charakter jest raczej karcący. Częstsze reakcje tego typu dzieci z grupy K mogą wynikać z pewnej sztywności zachowań, ich małej podatności na zmiany, przejawiającej się w dążeniu do wiernej realizacji raz obranego sposobu działania.

Te dwa wymienione sposoby reagowania wykazują pewne analogie z wyróżnioną przez Z. Mysłakowskiego¹⁶ adaptacyjną i rekonstrukcyjną funkcją wychowania, na które powołuje się M. Karwowska-Struczyk¹⁷.

Żeby jednostka mogła dobrze funkcjonować w danej grupie społecznej, musi umieć przystosować się – w sensie respektowania godności i autonomii drugiego człowieka – do oczekiwań i wymagań skierowanych do niej przez tę grupę. Nie oznacza to wcale, że zastany przez jednostkę porządek – normy, wartości, postawy – jest porządkiem doskonałym, że nie należy go zmieniać, gdyż cały świat ulega ciągłym zmianom, a zatem i cele wychowania się zmieniają. Celem funkcji rekonstrukcyjnej wychowania jest właśnie przekształcanie, w miarę możliwości, zdolności i potrzeb otaczającej rzeczywistości społecznej i materialnej z uwzględnieniem potrzeb i praw innych osób.

Porównując sposoby zachowań wywiedzione z powyższego opisu z zaobserwowanymi w obu grupach przedszkolnych można przypuszczać, że wskazywanie na luki i błędy, jako na odstępstwo od ustalonego porządku, zbieżne jest z oczekiwaniami formułowanymi przez wychowanie o charakterze adaptacyjnym, akcentującym konieczność przystosowania się do istniejących warunków. Natomiast uwagi mające na celu zmobilizowanie kolegów do lepszej koncentracji odwołują się do ich własnych pomysłów i przez to bliższe są postulatowi wychowania o charakterze rekonstrukcyjnym, respektującym zasadę autonomii i indywidualne preferencje osób zaangażowanych w działanie.

Podczas realizacji wspólnego przedsięwzięcia często zachodzi konieczność udzielania sobie wzajemnej pomocy, która może przybierać różne formy. Zagad-

Tabela 53. Pomoc innym udzielana przy realizacji zadania (zabawy)

Rodzaj pomocy	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Podaje innym przedmioty potrzebne do realizacji zadania	6	29	1	4
Podpowiada sposób realizacji	11	52	14	64
Poprawia, uzupełnia pracę innych	4	19	7	32
Razem	21	100	22	100

$$\chi^2 = 4,728, \quad d_f = 2$$

nienie to ilustruje tabela 53.

Liczba zachowań, które można określić jako pomoc udzielana współuczestnikom przedsięwzięcia, jest w obu grupach prawie taka sama. Różnice (choć nie są one statystycznie istotne) dotyczą rodzaju udzielanej pomocy. W obu przedszkolach zachowaniem dominującym było podpowiadanie sposobu realizacji, które

¹⁶ Z. M y ś ł a k o w s k i, *Adaptacyjna i rekonstrukcyjna funkcja wychowania*, [w:] *Pisma wybrane*, Warszawa 1971, s. 151–152, podaje za: M. K a r w o w s k a-S t r u c z y k, *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1982, s. 110.

¹⁷ M. K a r w o w s k a-S t r u c z y k, *op. cit.*, s. 110.

w grupie K pojawiało się nieco częściej niż w grupie WSP. Większe zróżnicowanie zaobserwowano w, drugim pod względem częstotliwości występowania, sposobie udzielania pomocy. W grupie WSP było to podawanie kolegom przedmiotów potrzebnych do realizacji zadania, natomiast w grupie K poprawianie, uzupełnianie pracy innych.

Biorąc pod uwagę uzyskane rezultaty można stwierdzić, że dzieci nie zawsze ograniczają się do najprostszej formy pomocy, jaką jest podpowiadanie. Częsty sposób pomagania, jaki można było zaobserwować w grupie WSP, polegający na podaniu przedmiotu, może wiązać się z umiejętnością dostrzegania potrzeb innych osób. Dane te mogą zatem świadczyć o tym, że w większym stopniu cechuje ona dzieci z grupy WSP. Większa częstotliwość tego sposobu pomagania może także wynikać z faktu, że pomoc w postaci podania koledze przedmiotu jest ułatwiona w grupie WSP dzięki pełnej dostępności wszystkich elementów wyposażenia sali i braku ograniczeń w komunikowaniu się. Inne wyjaśnienie różnicy w zachowaniu dzieci może być związane z tym, że w grupie WSP dzieci same na co dzień decydują o tym, jakie materiały będą im potrzebne w działaniu. Sprzyja to nabywaniu przez nie umiejętności oceny tego, co może być przydatne koledze, aby jego działanie było ciekawsze i bardziej angażujące.

Poszukując stanowisk teoretycznych uzasadniających zaprezentowany kierunek interpretacji wskazać można na mechanizm opisany przez J. Reykowskiego jako zjawisko generalizacji¹⁸. Polega ono na przenoszeniu pozytywnych ustosunkowań, jakie ludzie zazwyczaj żywią wobec siebie, na innych ludzi, pod warunkiem, że są oni postrzegani jako „podobni do mnie”. W tym wypadku można spodziewać się następującego rozumowania: skoro ja wiem, jaki przedmiot w danej sytuacji byłby najbardziej pożądany, to podając go koledze, który jest podobny do mnie, wiem, że on także potrafi zrobić z niego właściwy użytek. Gdyby to przypuszczenie okazało się słuszne, mogłoby świadczyć o tym, że w grupie WSP jest więcej dzieci postrzegających kolegów jako podobnych do siebie, co z kolei pozwoliłoby widzieć grupę jako silnie zintegrowaną.

Innym czynnikiem wywierającym wpływ na rodzaj pomocy udzielanej rówieśnikom może być zależność, opisywana przez J. Reykowskiego, między sprawnością funkcjonowania poznawczego a powodzeniem w złożonych zadaniach interpersonalnych, do jakich można zaliczyć realizację wspólnego zadania. Spośród umiejętności wymienianych przez autora szczególnie ważne, z punktu widzenia rodzaju pomocy udzielanej współuczestnikom przedsięwzięcia, wydają się te, które dotyczą koordynowania perspektyw różnych ludzi (umiejętność odczytania cudzego punktu widzenia), wnioskowania o wewnętrznych stanach innych ludzi na podstawie obserwowalnych wskaźników, przewidywania przyszłych zachowań człowieka na podstawie jego dotychczasowego postępowania¹⁹. Są to umiejętności wymagające sporej wiedzy i doświadczenia, jednak na pod-

¹⁸ J. R e y k o w s k i, G. K o c h a ń s k a, *Szkice z teorii osobowości*, Warszawa 1980, s. 150.

¹⁹ *Ibidem*, s. 161.

stawie sposobu udzielania pomocy można sądzić, że w grupie WSP proces ich kształtowania został już zapoczątkowany.

W grupie K drugim, po podpowiadaniu, sposobem udzielania pomocy jest poprawianie i uzupełnianie pracy innych. Może to dowodzić dbałości dzieci o zachowanie wcześniej ustalonego porządku i stanowić przejaw ich dążenia do perfekcyjnego wykonania zadania. Być może akcentowanie tych cech działania przez nauczycielkę spowodowało, że dzieci tak dużą wagę przywiązują do zgodności wytworu z przyjętym wzorem.

Jak wspomniano na początku tego rozdziału, tendencję dzieci do współdziałania obserwowano także w sytuacji o charakterze quasi-eksperymentu.

Jedna z definicji współdziałania określa je jako „formę organizacji działania, w której zaangażowana jest pewna liczba dzieci, złączonych ze sobą przewodnią myślą wykonania pewnego produktu materialnego lub usiłowaniem osiągnięcia pewnego wspólnego celu”²⁰. Chcąc dokonać oceny intensywności, z jaką tendencja ta ujawnia się w zachowaniu dzieci z obu grup, obserwowano je podczas wykonywania wspólnego zadania, jakim było układanie puzzle’a.

Badanie polegało na rejestrowaniu zachowań świadczących o współdziałaniu, pojawiających się w trakcie realizowania zadania przez dzieci. Grupy podzielono na cztery 5-osobowe zespoły. Dzieci tworzące zespół wchodziły do pokoju, w którym na stole leżała rozsypana układanka. Gdy usiadły przy stole, podawano im następującą instrukcję: „Przed wami leżą elementy układanki, która nazywa się «puzzle». Spróbujcie wspólnie ułożyć z nich obrazek. Utworzą go wszystkie elementy połączone razem w jedną całość. Układanie przerywacie wtedy, gdy uznacie, że układanka została poprawnie złożona, o czym mi powiecie”. Po wysłuchaniu instrukcji dzieci przystępowały do wykonywania zadania. Osoba prowadząca badania obserwowała, jaki jest stosunek każdego z dzieci do pozostałych osób realizujących zadanie; w jaki sposób odbywa się realizacja zadania; czy ma miejsce pomoc innym i w jakich formach się ona przejawia. Zagadnienia te ilustrują kolejne tabele.

. Zachowania jakie można było zaobserwować w czasie, gdy dzieci układały łamigłówkę, przedstawia tabela 54.

W obu grupach odnotowano zbliżoną liczbę wyróżnionych kategorii zachowań, różnice dotyczyły kategorii dominującej – w grupie WSP było to ustalanie reguł działania, a w grupie K wskazywanie na luki i błędy. Poza wymienionymi, zachowaniami najczęściej obserwowanymi w obu grupach były: nakaz koncentracji na zadaniu oraz podsumowanie i ocena wykonanej pracy.

Duża liczba wypowiedzi, zmierzających do ustalenia reguł działania oraz podsumowujących i oceniających rezultaty działania w grupie WSP, wskazuje na opanowanie przez dzieci struktury działania oraz związanej z tym umiejętności planowania i organizacji pracy. Prawdopodobnie dzięki temu, że nauczyciel-

²⁰ H. P r u s - W i ś n i e w s k a, *Zabawa konstrukcyjna a umiejętność współdziałania z rówieśnikami*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1986, nr 4, s. 195.

Tabela 54. Realizowanie zadania przez dzieci

Rodzaj zachowania	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Ustala reguły działania	24	34	13	19
Tłumaczy, przypomina zasady działania	5	7	6	9
Uzgadnia miejsce elementów	4	6	6	9
Nakazuje koncentrację uwagi na zadaniu	10	14	12	18
Wskazuje na luki i błędy w realizacji zadania	12	17	16	24
Posumowuje, ocenia wykonaną pracę	16	12	12	18
Chowa elementy układanki tylko dla siebie	0	0	2	3
Razem	71	100	67	100

$$\chi^2 = 6,975, \quad d_f = 6$$

ka tej grupy dość często zwracała uwagę na antycypację celu-wyniku zadania oraz tworzyła sytuacje, w których związek ten był wyraźnie eksponowany, dzieci miały możliwość uświadamiania sobie zależności między podjętym działaniem a rezultatem, do którego ono zmierza. Być może tym można wytłumaczyć wyniki wskazujące, że dzieci z grupy WSP częściej niż ich rówieśnicy z grupy K starały się ustalać reguły działania i podsumowywać rezultaty wspólnie wykonywanej pracy.

Zachowaniem dominującym w grupie K było wskazywanie na luki i błędy w realizacji zadania. Potwierdza to spostrzeżenia dokonane podczas obserwacji niekierowanych (tab. 52), które ujawniły, że wśród reakcji na zachowania kolegów współuczestniczących w realizacji zadania wskazywanie na luki i błędy okazało się także kategorią dominującą. Interpretacja tego faktu może być co najmniej dwójaka. Może on świadczyć o tym, że ponieważ dzieci te w mniejszym stopniu niż ich rówieśnicy z grupy WSP opanowały umiejętność planowania i właściwej organizacji pracy popełniają więcej błędów, które wymagają skorygowania. Innym wytłumaczeniem może być to, że dzieci, nieustannie kontrolowane przez nauczycielkę, pod jej nieobecność przejęły na siebie obowiązek kontrolowania innych. Warto jednak zauważyć, że ten dość surowy osąd nauczycielki grupy K łagodzi stosunkowo duża liczba zachowań świadczących o opanowaniu przez dzieci czynności rokujących duże szanse na sprawne i poprawne wykonanie zadania. Chodzi tu o takie zachowania, jak: ustalanie reguł działania, nakaz koncentracji uwagi na zadaniu oraz podsumowywanie i ocena wykonanej pracy.

W omawianych wynikach ciekawe jest także to, że w grupie WSP ani razu nie zaobserwowano chowania elementów układanki tylko dla siebie, natomiast w grupie K stwierdzono to dwukrotnie, u dwójga różnych dzieci. Było to wprawdzie zachowanie sporadyczne, jednak może ono być przejawem bardziej egocentrycznej postawy niektórych dzieci z grupy K w porównaniu z przedszkolakami z grupy WSP. Sugestia ta skłoniła do bardziej wnikliwego przyjrzenia się sposo-

Tabela 55. Stosunek do pozostałych dzieci realizujących zadanie

Rodzaj zachowania	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Przejmuje inicjatywę	5	18	8	33
Podporządkowuje się innym	4	15	7	29
Zachęca, dopinguje innych do działania	14	52	6	25
Chwali innych	4	15	3	13
Razem	27	100	24	100

$$\chi^2 = 4,69, \quad d_f = 3$$

bom ustosunkowania się dzieci do pozostałych członków wspólnie działającego zespołu.

Porównując zachowania ilustrujące stosunek do pozostałych dzieci podczas realizacji zadania (tab. 55) można stwierdzić, że dzieci z grupy WSP dwa razy częściej niż ich rówieśnicy z grupy K zachęcają swoich kolegów do działania, a znacznie rzadziej przejmują inicjatywę i podporządkowują się innym. Można przypuszczać, że zachowanie dzieci z grupy WSP jest przejawem zaufania i wiary w możliwości kolegów, którzy mimo chwilowych trudności potrafią zmobilizować się i prawidłowo wykonać zadanie. Z kolei informacje dotyczące grupy K mogą wskazywać na umiejętność realistycznej oceny sytuacji przez dzieci bardziej operatywne. Widząc, że koledzy nie potrafią poradzić sobie z trudnościami, same przejmują inicjatywę, co spotyka się z aprobatą pozostałych wykonawców zadania, wyrażającą się w stosunkowo dużej liczbie zachowań świadczących o podporządkowaniu się przywódcom.

A. Gurycka, omawiając badania nad strukturą zachowania społecznego w sytuacji zespołowego rozwiązywania zadań²¹, uznaje powszechność czynności kwalifikowanej jako inicjatywa za zjawisko znamienne dla tej sytuacji, wspólnie dla różnych zadań i różnych osobników. W naszych badaniach podobną prawidłowość odnotowano w grupie K, natomiast fakt, że w grupie WSP najpowszechniejszym sposobem postępowania okazało się dopingowanie kolegów, jest sprzeczny z opinią tej autorki. „W dziecięcych grupach zadaniowych – pisze ona – najrzadziej występuje [...] zachęta, a więc tworzenie dobrego klimatu – udzielanie pomocy”²². Jednak taki właśnie sposób reagowania na zachowanie rówieśników okazał się w grupie WSP najbardziej popularny; może to świadczyć o opanowaniu przez niektóre dzieci z tej grupy umiejętności, która charakteryzuje osoby o wysokim poziomie aktywności społecznej.

W innym miejscu A. Gurycka opisuje zjawisko, które określa jako „pulę aktywności społecznej” charakteryzującą grupę osób realizujących wspólne zadanie. Zjawisko to odnosi się do tego zasobu aktywności społecznej, jaki jest

²¹ A. G u r y c k a, *Przeciw nudzie. O aktywności*, Warszawa 1977, s. 100.

²² *Ibidem*.

potrzebny do realizacji określonego zadania. Gdy kilka osób wobec danego zadania jest bardziej aktywnych, możliwość aktywności pozostałych maleje lub następuje zderzenie aktywności, co prowadzi do konfliktu interpersonalnego, w którego efekcie aktywność jednych znowu wzrasta, a innych maleje²³. Mechanizm ten prawdopodobnie występuje w grupie K, w której dominują osoby przejmujące inicjatywę i tylko nieco mniej jest dzieci podporządkowujących się.

Jednym ze źródeł odmienności zachowań dzieci z obu grup może być zakres swobody i związana z nim możliwość wyboru, z jaką dzieci spotykają się w przedszkolu. W grupie WSP, w której obszar swobody jest dość duży, dzieci mogą same decydować o wielu sprawach, co stwarza naturalne i autentyczne sytuacje, w których mogą one wypróbowywać zakres swojej samodzielności i odpowiedzialności za rezultat pracy indywidualnej i zespołowej. W ten sposób uczą się nie tylko konkretnych umiejętności technicznych i ćwiczą sprawność manualną, ale także mają możliwość doświadczania siebie w różnorodnych układach społecznych. W grupie K, w której większość spraw jest z góry przesądzona, wyznaczona rytmem dnia, programem czy poleceniami nauczycielki, dzieci mają ograniczoną możliwość treningu w zakresie doświadczeń społecznych. Może to być jeden z powodów wyjaśniających dominację w tej grupie zachowań świadczących o przejmowaniu inicjatywy, czyli zastępowaniu nauczycielki.

Jednym z istotnych warunków współdziałania jest pomaganie innym podczas realizacji wspólnego zadania. Zachowania będące przejawem takiego działania ilustruje tabela 56.

Tabela 56. Pomoc innym przy realizacji zadania

Rodzaj pomocy	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Instruuje – mówi, gdzie ułożyć	17	18	29	42
Udziela wskazówek naprowadzających (np. dopasowanie wg koloru, kształtu)	31	34	15	22
Podaje innym elementy potrzebne do realizacji zadania	19	21	9	13
Zwraca uwagę na niewłaściwe ułożenie elementu, poprawia błąd	18	20	10	14
Uzupełnia pracę innych	7	7	6	9
Razem	92	100	69	100

$$\chi^2 = 11,58, \quad d_f = 4, \quad p < 0,05$$

Więcej zachowań pomocnych zaobserwowano w grupie WSP. Różnice w rozkładzie wyróżnionych form pomocy w obu grupach są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$.

²³ *Ibidem*, s. 101.

Dzieci w grupie WSP znacznie częściej niż w grupie K udzielają kolegom wskazówek naprowadzających, które pomagają we właściwym ułożeniu elementu, np. w dopasowaniu go kolorem i kształtem do pozostałych, a także częściej podają rówieśnikom elementy potrzebne do wykonania zadania. Dzieci z grupy K dwa razy częściej niż ich rówieśnicy z grupy WSP udzielają kolegom konkretnych instrukcji, wskazujących dokładnie, w jakim miejscu należy położyć dopasowywany element. Dane te zbieżne są z rezultatami obserwacji kierowanych, zamieszczonymi w tabeli 53, w których zarysowała się podobna prawidłowość, tzn. dzieci z grupy WSP częściej podawały potrzebne przedmioty, natomiast dzieci z grupy K częściej podpowiadały sposób realizacji zadania. Warto zaznaczyć, że spośród tabel ilustrujących przejawy zachowań świadczących o współdziałaniu tylko omawiana tabela, odnosząca się do rodzaju pomocy udzielanej współpartnerom zespołowej pracy, wskazuje na statystyczną istotność różnic między grupami.

Dzieci z grupy WSP nie wyręczają swoich kolegów w pracy, nie mówią im zbyt często, w którym miejscu położyć dany element (instruowanie znalazło się w tej grupie dopiero na czwartym miejscu wśród wyróżnionych sposobów pomagania). Pomoc, jaką oferują kolegom, polega głównie na udzielaniu wskazówek naprowadzających, dzięki którym udaje się im dopasować brakujący element do pozostałych części układanki, ale wymaga to od nich pewnego wysiłku i samodzielności w działaniu. Natomiast instruowanie, wskazywanie dokładnie miejsca, gdzie należy ułożyć dany element, można określić jako sterowanie czynnościami innych, wyręczanie ich w pracy i tego rodzaju zachowania częściej przejawiały dzieci z grupy K.

Jedną z przyczyn wyjaśniających tę prawidłowość może być rodzaj pomocy, udzielanej dzieciom przez nauczycielkę w sytuacji, gdy pojawiają się trudności w realizacji zadania. Z tabel ilustrujących to zagadnienie (zob. tab. 14–18) wynika, że w grupie K najczęstszą formą pomocy jest wyręczanie, natomiast w grupie WSP szukanie sposobu pokonania trudności oraz informowanie o przyczynach trudności. Można więc sądzić, że w grupie K dzieci przyzwyczajone zostały do biernego wyczekiwania, że ktoś inny wykona za nie czynność lub dokładnie powie im, jak dana czynność ma być wykonana. Znając te oczekiwania, gdy same znajdują się w sytuacji osoby udzielającej pomocy, postępują tak, by je zaspokoić.

Na niekorzystne skutki psychologiczne uzależnienia od pomocy zwraca uwagę J. Reykowski²⁴. Przytaczane przez niego badania eksperymentalne wykazują, że osoby, u których wytworzono oczekiwanie na otrzymywanie pomocy, a nie otrzymujące jej, funkcjonują gorzej niż osoby, które nie oczekują na pomoc i podejmują próby samodzielnego pokonania trudności. Nieustanne udzielanie pomocy osobie oczekującej jej sprzyja nabywaniu tzw. postawy roszczeniowej,

²⁴ J. R e y k o w s k i, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1986, s. 291–292.

która wyraża się w ciągłym domaganiu się bezinteresownej pomocy od innych w coraz większych rozmiarach. Utrwalanie się takiej postawy, zauważa autor, grozi zmniejszeniem zdolności do radzenia sobie z wymaganiami życiowymi tych, którzy nauczyli się z pomocy korzystać, i rozwinięciem postaw eksploata-torskich w stosunku do osób udzielających im pomocy.

Odmienny charakter ma pomoc udzielana dzieciom przez nauczycielkę grupy WSP. Tworzy ona takie sytuacje, które pobudzają aktywność dzieci w kierunku przezwyciężenia trudności. Pozwalają one dzieciom lepiej uświadomić sobie, jakie komunikaty mogą pełnić funkcję wskazówek naprowadzających, co podno-si ich efektywność działania zarówno wówczas, gdy są ich odbiorcami, jak i wówczas, gdy formułują je po to, aby pomóc kolegom. Należy też zwrócić uwagę na fakt, że dzieci z grupy WSP dużo częściej niż dzieci z grupy K podają kolegom elementy potrzebne do realizacji zadania. Może to świadczyć o tym, że naprawdę zależy im na wspólnym zrealizowaniu zadania. Jeśli same nie potrafią we właściwy sposób wykorzystać elementu, przekazują go innym licząc na to, że być może kolega znajdzie dla niego odpowiednie miejsce. Przyczynia się to do szybszego wykonania zadania przez zespół.

Jako źródło tego typu zachowań można wskazać motywację socjocentryczną zorientowaną na dobro grup lub organizacji²⁵. Jest ona rodzajem motywacji autotelicznej wzbudzanej w sieci poznawczej podmiotu, w której tworzą się wy-obrażenia stanu pożądanego, odnoszące się do obszarów reprezentujących świat społeczny. Stają się one standardami wytwarzającymi napięcie motywacyjne, skłaniające jednostkę do podejmowania czynności na rzecz obiektów społecz-nych. Gdyby ta hipoteza okazała się słuszna, świadczyłaby o opanowaniu przez niektóre dzieci z grupy WSP takiej umiejętności pracy zespołowej, w której mo-tywy skłaniające do działania na rzecz grupy są w zasadzie autonomiczne w sto-sunku do potrzeb i interesów poszczególnych osób. Dodatkową wartością dzia-łań motywowanych w ten sposób byłoby zwiększenie szans samorealizacji osób uczestniczących w pracy zespołowej, które koncentrując się na dążeniu do osią-gnięcia rezultatu pożądanego przez zespół, rozwijają swoją wiedzę i umiejętności, co zwrótnie przynosi im korzyści w postaci zmian o charakterze rozwojowym²⁶.

Zaangażowanie dzieci w realizację wspólnego zadania nie pozostało bez wpływu na tempo pracy (tab. 57).

Łączny czas wykonywania zadań przez dzieci w grupie WSP był krótszy niż w grupie K. Zespoły wchodzące w skład grupy WSP wykonywały zadanie śre-dnio o 10 minut krócej niż zespoły z grupy K. Dane te mogą świadczyć o tym, że dzieci z grupy WSP charakteryzują się lepszą umiejętnością kojarzenia faktów i większą sprawnością manualną niż dzieci z grupy K; są od nich bardziej samo-dzielne, lepiej organizują sytuację zadaniową i bardziej efektywnie ze sobą współpracują.

²⁵ *Ibidem*, s. 251–256, 301.

²⁶ *Ibidem*. s. 256.

Tabela 57. Czas wykonywania zadania

Numer zespołu	Czas wykonywania (w min)	
	grupa WSP	grupa K
I	60	70
II	65	75
III	55	65
IV	60	65
Razem	240	275

$$\chi^2 = 0,139, \quad df = 3$$

Można przypuszczać, że większa efektywność współpracy w grupie WSP (przejawiająca się w uzyskaniu założonego rezultatu w krótszym czasie) związana jest z odnotowaną w tej grupie większą liczbą zachowań charakterystycznych dla osób aktywnych społecznie. A. Gurycka dokonała przeglądu typowych różnic zachodzących między osobami aktywnymi i biernymi społecznie²⁷. Zachowania cechujące osoby aktywne społecznie to przewaga czynności dominacyjnych (kierowanie, inicjatywa, protestowanie, ocenianie, zachęcanie) nad czynnościami uczestniczącymi (informowanie, pytanie, werbalne wyrażanie zgody, podporządkowanie, wykonawstwo), duża liczba występujących czynności oraz bogactwo i różnorodność czynności społecznych. Zachowania typowe dla osób biernych społecznie to przewaga czynności uczestnictwa nad dominacyjnymi, mała liczba występujących czynności oraz ubóstwo i stereotypia czynności społecznych.

W zestawieniu z tym opisem warto odnotować przewagę dzieci z grupy WSP w zakresie następujących kategorii zachowań: inicjowanie kontaktu i podporządkowywanie się (tab. 50), ustalanie reguł działania i ocena rezultatów (tab. 51, 54), nakaz koncentracji na zadaniu (tab. 52, 54), podawanie przedmiotów potrzebnych do realizacji zadania (tab. 53), zachęcanie do działania (tab. 55), udzielanie wskazówek naprowadzających (tab. 53, 56). Porównując wymienione zachowania z tymi, które A. Gurycka określiła jako typowe dla osób aktywnych społecznie, uzasadnione wydaje się przypuszczenie, iż u dzieci z grupy WSP aktywność społeczna już obecnie wykazuje zadowalający stopień rozwoju i dobrze rokuje na przyszłość. Nie oznacza to, że dzieci z grupy K są bierne społecznie, sporo bowiem zachowań świadczących o społecznej aktywności odnotowano także w tej grupie, jednak w mniejszym nasileniu. Można więc przypuszczać, że rozwój aktywności społecznej dzieci z grupy K także został już zapoczątkowany, choć w skali zespołu występuje on z mniejszą intensywnością niż w grupie WSP.

Obserwacje zmierzające do rozpoznania skłonności dzieci do współdziałania pozwalają na wskazanie tych zachowań, w których zaznaczają się wyraźne po-

²⁷ A. G u r y c k a, *op. cit.*, s. 96.

dobieństwa między grupami. Zachowaniami typowymi dla dzieci z obu badanych grup były: podporządkowywanie się innym, ustalanie reguł działania, wskazywanie na luki i błędy, podpowiadanie sposobu realizacji zadania.

Różnice polegały głównie na tym, że w grupie WSP odnotowano więcej zachowań ukierunkowanych społecznie, różna też była częstotliwość, z jaką wyróżnione kategorie zachowań występowały w każdej z grup. Dzieci z grupy WSP częściej aktywnie poszukiwały pomocy, uzgadniały temat, nakazywały kolegom koncentrację na zadaniu, podawały im przedmioty potrzebne do realizacji zadania. W sytuacji eksperymentalnej w grupie WSP częściej można było usłyszeć wypowiedzi mobilizujące kolegów do działania oraz takie, które pełniły funkcję wskazówek pomagających w wykonaniu zadania. Opisane zachowania, które można traktować jako przejawy większego niż w grupie K zaawansowania w rozwoju społecznym, wpływały na skrócenie czasu rozwiązywania zadań, co świadczy o wysokiej efektywności pracy zespołowej w grupie WSP i przyczynia się do wzmocnienia tendencji do współdziałania w przyszłości.

W grupie K obserwowano podobne kategorie zachowań, choć w nieco innych proporcjach. Mniejsza częstotliwość zachowań charakteryzujących umiejętności dzieci w zakresie współdziałania pozwala przypuszczać, że omawiana tendencja występuje w tej grupie w mniejszym nasileniu.

3. Zachowania pomocne

Zachowania pomocne należą do szerszej kategorii zjawisk społecznych zwanej czynnościami prospołecznymi. W ich skład wchodzi zachowania ukierunkowane na „ty” (cel pozasobisty), tzn. zachowania pomocne i alosocjocentryczne (altruistyczne), oraz zachowania ukierunkowane na „my” (cel ponadosobisty), tzw. kooperacyjne²⁸, o których była mowa w poprzednim rozdziale. Obecnie zaprezentowane zostaną wyniki obserwacji, których celem było rejestrowanie zachowań pomocnych, przejawianych przez dzieci podczas całego dnia ich pobytu w przedszkolu oraz w sytuacji laboratoryjnej o charakterze quasi-eksperymentu²⁹. W obu przedszkolach obserwowano 20 dzieci, poświęcając godzinę każdemu z nich (dwie sesje półgodzinne w różnych porach dnia). Analizując rezultaty rozpatrywano następujące kryteria: przejawy zachowań pomocnych werbalnych i rzeczowych, rodzaje odpowiedzi dotyczące przewidywanego zachowania się bohaterów obrazków i badanych dzieci, rodzaje odpowiedzi uzasadniających działania prospołeczne. Zagadnienia te zostały przedstawione w tabelach 58–62.

²⁸ J. R e y k o w s k i, *op. cit.*, s. 27.

²⁹ A. M. K o r c z a k, *Styl pedagogiczny nauczycielki przedszkola a zachowania prospołeczne dzieci 6-letnich*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW., Wrocław 1989.

Tabela 58. Przejawy zachowań pomocnych – werbalnych i niewerbalnych

Rodzaj wypowiedzi	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	proporcja	liczebność	proporcja
Wyrażenie chęci niesienia pomocy	0	0	1	0,5
Wyrażenie współczucia	0	0	1	0,5
Obrona dobrego imienia kolegi	1	0,3	0	0
Podpowiedzenie informacji	2	0,7	0	0
Razem	3	1,0	2	1,0

χ^2 nie liczono ze względu na zbyt małą liczebność

Rodzaj zachowania				
Dzielenie się „swoimi” rzeczami	1	0,1	2	0,2
Pomoc w samoobsłudze	2	0,2	0	0
Pomoc w sprzątaniu zabawek	3	0,3	1	0,1
Pomoc w szukaniu czegoś	0	0	2	0,2
Pomoc w wykonaniu czegoś	1	0,1	3	0,3
Pomoc przy realizacji zadania	2	0,2	1	0,1
Pomoc osobom dorosłym	2	0,1	1	0,1
Razem	11	1,0	10	1,0

$$\chi^2 = 0,0943, \quad df = 6$$

Podczas 20 jednogodzinnych obserwacji przeprowadzonych w obu przedszkolach zanotowano łącznie 5 wypowiedzi (w tym 3 w grupie WSP), które można określić jako werbalne zachowania pomocne. W rzeczywistych zachowaniach pomocnych, które występowały nieco częściej, także nie odnotowano różnic między grupami. W obu grupach, zachowania tego typu przejawiało średnio co drugie dziecko; częstotliwość występowania poszczególnych zachowań wchodzących w skład wyróżnionych kategorii wynosiła od 0 do 3. Z protokołów obserwacji wynika, że w zdecydowanej większości były to zachowania samorzutne, podjęte z inicjatywy samych dzieci. Tylko w dwóch przypadkach w grupie WSP dziecko podjęło czynności pomocne z inicjatywy nauczycielki (w grupie K ani razu).

Poszukując źródeł wyjaśniających stosunkowo niską częstotliwość pojawiania się zachowań pomocnych u badanych 6-latków wskazać można na stanowisko W. Łukasiewskiego, który omawiając naturalne kierunki rozwoju osobowości określił jeden z nich jako przechodzenie od egocentryzmu poprzez altruizm do wspólnoty³⁰. Biorąc pod uwagę wysokość kosztów, jakie podmiot musi ponieść w toku realizacji zachowań prospołecznych, można uszeregować zachowania ilustrujące rozwój tego kierunku następująco: zachowania kooperacyjne, gdzie występuje równowaga kosztów i zysku; zachowania pomocne, wymagające poniesienia przez podmiot jedynie naturalnych kosztów czynności (w postaci

³⁰ W. Ł u k a s z e w s k i, *Szanse rozwoju osobowości*, Wrocław 1984, s. 372.

czasu i wysiłku); zachowania altruistyczne, łączące się z wysokimi kosztami osobistymi³¹.

Przeprowadzone przez nas badania zdają się potwierdzać tę kolejność. Zachowania świadczące o tendencji do współdziałania, opisywane w poprzednim rozdziale, przy tym samym sposobie zbierania danych co omawiane obecnie (jedna godzinna obserwacja każdego z 20 dzieci), pojawiały się znacznie częściej. Odmiennie rezultaty uzyskała S. Guz w badaniach nad zachowaniami dzieci wstępujących do szkoły (czyli rówieśnikami naszych przedszkolaków). Zachowania kooperacyjne zajęły drugą pozycję ze względu na częstotliwość występowania, ustępując miejsca zachowaniom pomocnym. „Dzieciom znajdującym się u progu szkoły nieco łatwiej jest zatem udzielić pomocy kolegom – stwierdza autorka – niż współdziałać z nimi”³². Zestawienie wyników badań dotyczących tendencji do współdziałania oraz do podejmowania zachowań pomocnych w obu badanych przez nas przedszkolach wskazuje na odmienną prawidłowość.

Uzasadnień słabszej tendencji dzieci do podejmowania czynności pomocnych poszukiwać można w literaturze z zakresu psychologii rozwojowej. Zdolność do podejmowania bezinteresownych działań na rzecz innych ludzi wymaga podejmowania takich czynności, w których korzyści, jakie odniosą inni, dominują nad tymi, jakie może odnieść podmiot działania³³. Zdolność ta ma charakter rozwojowy; śledząc kolejne fazy rozwoju ontogenetycznego można stwierdzić stopniowy wzrost jej udziału w regulacji stosunków międzyludzkich. W wieku, w którym znajdowały się badane dzieci, nie jest ona jeszcze dostatecznie rozwinięta, mimo że przeważający początkowo egocentryzm zaczyna już ustępować jej miejsca³⁴. Zaobserwowaną przewagę rzeczywistych zachowań pomocnych nad przejawami pomocy w formie werbalnej prawdopodobnie można wytłumaczyć tym, że dzieciom w analizowanej fazie rozwoju łatwiej jest wykonać konkretne działanie przynoszące korzyść rówieśnikom niż zwerbalizować swoje odczucia w stosunku do nich.

Innym sposobem uzyskiwania informacji dotyczących skłonności do podejmowania bezinteresownych działań na rzecz innych osób, tj. czynności pomocnych, było badanie o charakterze quasi-eksperymentu. Osoba prowadząca badanie rozmawiała z dziećmi na temat obrazków³⁵ przedstawiających sytuacje stwarzające możliwość prospołecznego zachowania się. Zasadniczą częścią tej rozmowy były odpowiedzi dzieci na trzy pytania:

³¹ J. K a r y ł o w s k i, *Koncentracja na sobie i zawartość „ja” idealnego a bezinteresowne działanie na rzecz innych osób*, „Studia Psychologiczne”, 1977, t.16, z.1, s. 19.

³² S. G u z, *op. cit.*, s. 124.

³³ E. B. H u r l o c k, *op. cit.*, t. I, s. 458.

³⁴ *Ibidem*, s. 485; M. D o n a l s o n, *Myślenie dzieci*, Warszawa 1986, s. 36.

³⁵ W badaniu tendencji do przejawiania zachowań pomocnych wykorzystano obrazki z książki W. T e r l e c k i e j, *Poczucie powinności moralnej u dzieci przedszkolnych*, Warszawa 1975; opisy sytuacji przedstawionych na obrazkach znajdują się w *Aneksie*.

1. Co zrobi osoba narysowana na obrazku?
2. Co byś zrobił(a), gdybyś to był(a) ty?
3. Dlaczego tak byś zrobił(a)?

Odpowiedzi dzieci są treścią trzech kolejnych tabel.

Tabela 59. Typy odpowiedzi dotyczące przewidywanego zachowania bohaterów obrazków*

Typy odpowiedzi	Grupa	Numer obrazka					Razem
		1	2	3	4	5	
Pozytywna z zamiarem spełnienia	WSP	12	18	20	19	18	87
	K	9	18	15	16	17	75
Pozytywna, brak zamiaru spełnienia	WSP	8	2	0	0	1	11
	K	2	1	0	0	0	3
Negatywna, dostrzeżenie potrzeby, odmowa zamiaru spełnienia	WSP	0	0	0	0	1	1
	K	0	1	3	2	2	8
Negatywna, niedostrzeżenie potrzeby	WSP	0	0	0	1	0	1
	K	5	0	2	0	0	7
Nie wiem	WSP	0	0	0	0	0	0
	K	4	0	0	2	1	7
	WSP	0	0	0	0	0	0
	K	0	0	0	0	0	0
Brak odpowiedzi							
	WSP	20	20	20	20	20	200
	K	20	20	20	20	20	

$$\chi^2 = 19,214^{**}, \quad df = 2, \quad p < 0,001$$

*Łącznie w każdej z grup uzyskano po 100 odpowiedzi, zatem tabela zawiera jednocześnie wartości procentowe sumujące się do 100% w każdej z grup.

**Obliczono łącząc dwie sąsiadujące ze sobą kategorie, tj. odpowiedzi pozytywne, negatywne i wymijające.

W obu grupach stwierdzono stosunkowo wysoki procent odpowiedzi przewidujących pozytywne zachowanie bohaterów obrazków. Sugerują one, że dzieci znają zasady postępowania właściwe dla sytuacji przedstawionych na obrazkach i rozumieją wymagania społeczne w tym zakresie. Jednak w zestawieniu ze stosunkowo małą liczbą rzeczywistych zachowań pomocnych, przejawianych przez dzieci podczas ich pobytu w przedszkolu (tab. 58), można przypuszczać, że proces internalizowania norm i zasad życia społecznego został zaledwie zapoczątkowany.

Przyczyną uzasadniającą uzyskanie lepszych rezultatów w zakresie werbalizacji norm, niż faktycznie przejawianych zachowań pomocnych, mogło być dążenie do udzielenia odpowiedzi zadowolającej osobę dorosłą, aby w ten sposób zyskać jej uznanie i usłyszeć korzystną opinię o sobie. Inna interpretacja zaobserwowanych różnic może wiązać się z tym, że wówczas, gdy chodziło tylko o słowne deklaracje, w dodatku nie dotyczące bezpośrednio badanego dziecka,

nie zachodził konflikt motywów, przejawiający się w niezgodności między osobistymi dążeniami a normami społecznymi, jaki mógł pojawić się w sytuacji, gdy należało podjąć rzeczywiste działanie.

Relacjonowane wyniki badań zbieżne są z uzyskanymi przez S. Guz w badaniach nad zachowaniami społeczno-moralnymi dzieci wstępujących do szkoły. Wykazały one, że pomimo, iż dzieci znają ogólnie obowiązujące zasady postępowania i potrafią prawidłowo klasyfikować potrzeby i oczekiwania innych osób, w rzeczywistych sytuacjach rzadko skłonne są osobiście angażować się w ich realizację. Autorka, interpretując rezultaty badań, wymienia jako jedną z przyczyn: niski poziom rozwoju sieci operacyjnej. Sprawia on, że w sytuacjach bardziej złożonych, gdy dzieci nie mogą wykorzystać znanych sobie sposobów działania, często nie potrafią samodzielnie zaprojektować czynności odpowiedniej do sytuacji³⁶. Jest to prawdopodobnie jedna z przyczyn uzasadniających stwierdzone, także i w naszych badaniach, rozbieżności między wysokim odsetkiem pozytywnych deklaracji zachowań pomocnych (tab. 59, 60) a małą ich liczbą w sytuacjach rzeczywistych (tab. 58).

Analiza odpowiedzi udzielanych przez dzieci na pytania dotyczące sytuacji, w których można zachować się prospołecznie wykazuje, że większą gotowość do takich zachowań deklarują dzieci z grupy WSP. Świadczy o tym nieco większy niż w grupie K udział odpowiedzi pozytywnych i mniej odpowiedzi negatywnych w ogólnej strukturze odpowiedzi na pytanie o przewidywane zachowanie postaci z obrazków. Różnice te są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$.

Można przypuszczać, że większa gotowość do zachowań pomocnych dzieci z grupy WSP uwarunkowana jest ich bardziej rozbudowaną wiedzą, odnoszącą się do otoczenia społecznego, niż przedszkolaków z grupy K. Na związek między zakresem wiedzy o ludziach a tendencją do podejmowania działań na ich rzecz, wskazuje M. Jarymowicz stwierdzając, że

trafne rozpoznanie pragnień, dążeń i celów innych ludzi wymaga wiedzy o nich (a nie domysłów opartych na własnych doświadczeniach czy przeczuciach), a jej formowanie – zdolności do decentracji, do przyjmowania w toku obserwacji i analiz czyjegoś punktu widzenia³⁷.

Twierdzenie to zwraca uwagę na umiejętności empatyczne, stanowiące wczesną reakcję emocjonalną na cudze cierpienie, a oznaczające zdolność do odczuwania cudzych przeżyć, wrażliwość człowieka na przejawy emocji dostrzegane u innych, „umiejętność rozpoznawania wewnętrznych stanów i procesów zachodzących w drugiej osobie”³⁸. Jeśli są to stany braku, niedostatku, wywołują

³⁶ S. Guz, *Osiągnięcia dzieci kończących edukację przedszkolną w rozwoju wybranych struktur osobowości*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1986, nr 11, s. 631–632.

³⁷ M. Jarymowicz, *Różnicowanie „ja-inni” i funkcjonowanie w świecie społecznym*, [w:] M. Jarymowicz, Z. Smoleńska (red.), *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, Wrocław 1983, s. 113.

³⁸ J. Melibru da, *Rozwój umiejętności interpersonalnych*, „Oświata i Wychowanie”, 1977, nr 11 B, s. 141.

one u obserwatora reakcję przykrości, stanowiącą impuls do podjęcia czynności prospołecznych skierowanych na osobę będącą źródłem pobudzenia emocjonalnego. Wraz z rozwojem dziecka do głosu dochodzą również inne instancje regulujące, m.in. poznawcze, o których była już mowa, niemniej jednak motywacja empatyczna nie zanika i nadal pełni ważną funkcję w regulacji zachowań prospołecznych³⁹. Mała liczba rzeczywistych zachowań pomocnych skłania do przypuszczeń, że rozwój umiejętności empatycznych u badanych przedszkolaków został zapoczątkowany, lecz nie są one jeszcze na tyle silne, by wywołać motywację skłaniającą do działania.

Tabela 60. Typy odpowiedzi dotyczące deklarowanego zachowania dziecka w sytuacjach przedstawionych na obrazkach

Typy odpowiedzi	Grupa	Numer obrazka					Razem
		1	2	3	4	5	
Pozytywna z zamiarem spełnienia	WSP	18	18	20	19	20	95
	K	14	17	19	18	18	86
Pozytywna, brak zamiaru spełnienia	WSP	2	2	0	0	0	4
	K	1	0	0	0	0	1
Negatywna, dostrzeżenie potrzeby, odmowa zamiaru spełnienia	WSP	0	0	0	0	0	0
	K	1	2	1	0	0	4
Negatywna, niedostrzeżenie potrzeby	WSP	0	0	0	1	0	1
	K	1	0	0	1	0	2
Nie wiem	WSP	0	0	0	0	0	0
	K	2	0	0	0	2	4
Brak odpowiedzi	WSP	0	0	0	0	0	0
	K	1	1	0	1	0	3
Razem	WSP	20	20	20	20	20	200
	K	20	20	20	20	20	

$$\chi^2 = 11,346^*, \quad d_f = 2, \quad p < 0,02$$

*Obliczono łącząc dwie sąsiadujące ze sobą kategorie, tj. odpowiedzi pozytywne, negatywne i wymijające.

Porównanie danych z tabel 59 i 60 prowadzi do wniosku, że rozkład deklarowanych sposobów zachowania się dzieci w sytuacjach przedstawionych na obrazkach jest mniej zróżnicowany niż rozkład odpowiedzi dotyczących przewidywanego przez nich zachowania się postaci z obrazków. Większość odpowiedzi na temat własnego zachowania zaklasyfikowano do typu „odpowiedź pozytywna, świadcząca o dostrzeżeniu cudzej potrzeby i o zamiarze jej zaspokojenia”. Odpowiedź negatywną uzyskano w grupie WSP tylko raz, natomiast

³⁹ J. R e y k o w s k i, G. K o c h a ń s k a, *op. cit.*, s. 136–137.

w grupie K wystąpiła ona kilkakrotnie, podobnie jak brak odpowiedzi. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,02$.

To, że dzieci z obu grup są bardziej jednomyślne w deklaracjach dotyczących swojego zachowania niż w przewidywaniu zachowania dziecka z obrazka, można interpretować wskazując na potrzebę aprobaty społecznej. M. Przetacznikowa, omawiając to zagadnienie, powołuje się na badania J. Piageta nad rozwojem ocen moralnych dzieci. Dowiodły one, że moralność dzieci do 7. roku życia jest moralnością heteronomiczną, związaną z przyjmowaniem norm moralnych i zasad postępowania ze świata ludzi dorosłych. Dziecko stosując je wyznaje zasadę „czynię dobrze, bo tak chcą inni” – dorośli, którzy są autorytetami moralnymi i propagują określone wzorce postępowania. Zjawisko to nazywa się w psychologii społecznej mechanizmem identyfikacji⁴⁰. W naszych badaniach własne przewidywane zachowanie dzieci jest bardziej pozytywne niż zachowanie bohaterów historyjek prawdopodobnie dlatego, że chcą one przedstawić siebie w korzystniejszym świetle przez skonstrastowanie z dzieckiem z obrazka, aby w ten sposób zasłużyć na pozytywną ocenę (choć w tym wieku pragnienie to może nie być w pełni uświadomione).

Uzasadnienia znikomej liczby odpowiedzi negatywnych w grupie WSP można upatrywać w tworzeniu przez nauczycielkę warunków do tego, by dzieci jak najczęściej miały okazję do wymiany myśli, sądów, opinii na swój temat. Szczególnie ważne w tym względzie wydają się te sytuacje, w których nauczycielka odwoływała się do opinii grupy, pomagając dzieciom zająć stanowisko w sytuacjach konfliktowych. Wykorzystywała wówczas propozycje i sugestie opisane przez M. Karwowską-Struczyk i W. Hajnicz⁴¹ jako metoda rozwiązywania konfliktu „bez porażek” T. Gordona. Wymagała ona zebrania całej grupy i wspólnego dociekania przyczyn zaistniałego konfliktu, zarówno z punktu widzenia winowajcy, jak i jego oponenta. Często zastanawiano się także nad tym, jak dzieci niezaangażowane w konflikt zachowałyby się w podobnej sytuacji. Negocjacje prowadzące do ustaleń satysfakcjonujących obie strony konfliktu były zadaniem najtrudniejszym, nie zawsze zakończonym sukcesem, ale stanowiły znakomitą okazję do zrozumienia kolegów i poznania przez wszystkie dzieci argumentów obu uczestników konfliktu.

Takie sytuacje, jak również często inicjowane przez nauczycielkę rozmowy na temat kłopotów czy problemów aktualnie nurtujących dzieci, stawały się okazją, by bliżej przyjrzeć się własnym stanom emocjonalnym, cechom charakteru, potrzebom. Wzajemna wymiana informacji w małych, kilkuosobowych grupkach przyczyniała się do lepszego poznania się dzieci, a także sprzyjała stopniowemu gromadzeniu wiedzy na temat ogólnych prawidłowości i norm życia społecznego. Była ona tym cenniejsza, że dotyczyła konkretnych stanów

⁴⁰ M. Przetacznikowa, *op. cit.*, s. 509–510.

⁴¹ M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz, *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Warszawa 1986, s. 78–82.

Tabela 61. Typy odpowiedzi dotyczące przewidywanego zachowania bohaterów obrazków i badanego dziecka

Odpowiedzi	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Pozytywna	197	98,5	165	82,5
Negatywna	3	1,5	21	10,5
Wymijająca	0	0	14	7
Razem	200	100	200	100

$$\chi^2 = 29,776^*, df = 1, p < 0,001$$

*Obliczono łącząc odpowiedzi negatywne i wymijające.

doświadczanych przez konkretne dzieci, a nie fikcyjnych historyjek wymyślanych przez nauczycielkę. Stale powiększający się zasób tego typu wiedzy sprawiał, że dzieci coraz trafniej odgadywały potrzeby i stany emocjonalne kolegów na podstawie ich zachowania, mimiki, tonu głosu. O skuteczności takiego sposobu zapoznawania dzieci z regułami życia społecznego świadczą omawiane rezultaty.

Analizując przewidywania dotyczące zachowań bohaterów obrazków i badanych dzieci (tab. 61) stwierdzić można w obu grupach dominację odpowiedzi pozytywnych, choć w grupie WSP było ich więcej niż w grupie K, w której z kolei więcej było odpowiedzi negatywnych. Również w wypadku odpowiedzi wymijających (czyli odpowiedzi „nie wiem” i braku odpowiedzi) zaznaczyły się różnice między grupami; nie było ich w ogóle w grupie WSP, a w grupie K stanowiły 7% ogółu odpowiedzi. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$.

Zestawienie rozkładów procentowych wyszczególnionych typów odpowiedzi w obu grupach świadczy o nieco słabszym zaawansowaniu w rozwoju społecznym dzieci z grupy K. Być może przyczyną tego była zbyt duża koncentracja nauczycielki tej grupy na realizacji treści programowych, na których skupiała się jej uwaga, kosztem rzeczywistych procesów przebiegających w grupie jej wychowanków. Dyscyplina pracy, wynikająca z konieczności zrealizowania zajęć w przewidzianym czasie, powoduje, że rozmowy na temat trudności, kłopotów i emocji towarzyszących kontaktom społecznym dzieci spotykają się przeważnie z chłodnym przyjęciem nauczycielki, gdyż zakłócają uprzednio zaplanowany tok zajęć i rozpraszają uwagę innych dzieci. Z tego powodu bywa i tak, że nauczycielka lekceważy wypowiedzi dzieci (por. tab. 17) i karci je za nie zawsze przemyślane uwagi.

Przeciwstawiają się takiemu sposobowi traktowania swobodnych wypowiedzi dzieci R. Gloton i C. Clero pisząc:

Trzeba wreszcie uznać tę prawdę, że dzieci powinny móc rozmawiać między sobą, swobodnie wymieniać myśli wyrażając to, co myślą naprawdę a nie to, co wydaje im się zgodne z oczekiwaniami nauczyciela, nawet jeśli nie będą to myśli poprawne, organizo-

wać dyskusje nawet wtedy, gdy wywołują hałas, ponieważ życie dzieci nie może upływać w ciszy, przecież mają one prawo przeżywać własne dzieciństwo⁴².

Można przypuszczać, że stanowisko zbieżne z przytoczonym postulatem prezentowała nauczycielka grupy WSP, często prowokująca takie osobiste wypowiedzi dzieci, których celem było nie tylko przekazanie informacji, ale także wyrażenie towarzyszących im emocji. Poszanowanie prawa każdego z uczestników rozmowy do ujawniania własnego punktu widzenia w konkretnej sytuacji społecznej powodowało, że dzieci z zaciekawieniem słuchały wypowiedzi kolegów, rozbudowywały je, dyskutowały, wyrażały własne opinie. Pozwalało im to nie tylko na lepsze poznanie siebie nawzajem, ale też przyzwyczajało do aktywnego uczestniczenia w rozmowie i brania w niej udziału, zarówno jako osoba zabierająca głos, jak i jako rozumiejący słuchacz pozostałych dyskutantów.

Brak odpowiedzi wymijających w grupie WSP może przemawiać za tym, że dzieci nie mają kłopotów ze zrozumieniem sytuacji, a trafne rozpoznanie jej pozwala im zająć jednoznaczne stanowisko – pozytywne lub, znacznie rzadziej – negatywne. Innym korzystnym następstwem zrozumienia sytuacji jest wzrost szans na podejmowanie czynności prospołecznych, albowiem „ludzie bardziej angażują się w działania pomocne, gdy osoby potrzebujące pomocy i towarzyszące im fakty są zrozumiałe na tle tworzącej określoną całość sekwencji zdarzeń”⁴³.

Najbardziej interesującą częścią tego badania była argumentacja uzasadniająca proponowane przez dzieci sposoby zachowania się. Wśród podawanych motywów postępowania wyróżniono sześć kategorii, przy czym dość często dzieci uzasadniały swoją propozycję na kilka sposobów (tab. 62).

Tabela 62. Rodzaje odpowiedzi uzasadniających działania prospołeczne

Rodzaj odpowiedzi	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Znaczenie sytuacji dla jej uczestnika	50	39	47	39
Ogólne zasady postępowania	38	29	31	25
Cechy osobowości badanych i ich uczucia	20	15	13	11
Materialne przyczyny i następstwa sytuacji	10	8	16	13
Uzasadnienia świadczące o zachowaniu pseudo-pomocnym	3	2	1	1
Brak uzasadnienia	9	7	14	11
Razem	130	100	122	100

$$\chi^2 = 5,510, df = 5$$

Wśród wypowiedzi uzasadniających zachowania pomocne, których nieco więcej było w grupie WSP, dominują określane jako „znaczenie sytuacji dla jej uczestnika”, co oznacza motywowanie zachowań pomocnych przez podanie obe-

⁴² R. G l o t o n, C. C l e r o, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 119–120.

⁴³ J. K a r y ł o w s k i, *op. cit.*, s. 19.

nych lub przyszłych stanów psychofizycznych postaci z obrazków. Niewielkie różnice w sposobach uzasadniania zachowań pomocnych polegają na tym, że dzieci z grupy WSP częściej wskazywały na motywy osobowe (społeczne, normatywne i egocentryczne). Z kolei w grupie K, nieco częściej niż w grupie WSP, podawano motywy sytuacyjne, wskazując na materialne przyczyny i skutki omawianych sytuacji, choć w ogólnej strukturze uzasadnień w tej grupie również dominowały uzasadnienia społeczne i normatywne.

Z danych zawartych w tabeli 62 wynika także, że nie do wszystkich zdarzeń zilustrowanych na obrazkach dzieci potrafią podać uzasadnienie. Więcej takich przypadków jest w grupie K, gdzie najczęściej brak uzasadnienia wynika z tego, że dzieci nie umieją przewidzieć swojego zachowania w sytuacji przedstawionej na obrazku. Trudno zatem spodziewać się uzasadnienia odpowiedzi, której nie ma, lub wówczas, gdy na pytanie o sposób zachowania się dziecko odpowiada „nie wiem” (zob. tab. 59, 60).

Omawiane rezultaty różnią się od tych, jakie uzyskała S. Guz⁴⁴ w badaniach dzieci wstępujących do szkoły. Dominujące w naszych badaniach motywy społeczne, odwołujące się do znaczenia sytuacji dla jej uczestnika, podawane są w badaniach omawianych przez autorkę rzadziej w stosunku do motywów normatywnych i sytuacyjnych, które uzyskują zdecydowaną przewagę. Analizując uzyskane rezultaty S. Guz zwraca uwagę na ich zróżnicowanie środowiskowe. Okazało się, że dzieci miejskie nieco częściej niż dzieci wiejskie motywują potrzebę niesienia pomocy powołując się na dobro innych ludzi oraz ogólnie przyjęte zasady postępowania. Także w naszych badaniach, przeprowadzonych we wrocławskich przedszkolach, te dwa rodzaje motywacji, charakterystyczne dla dzieci miejskich, podawane były najczęściej.

Dominacja w obu grupach uzasadnień wskazujących na znaczenie sytuacji dla jej uczestnika może świadczyć o umiejętnościach rozpoznawania stanów emocjonalnych i, stanowiących ich podłoże, potrzeb innych ludzi. Prawdopodobnie przyczyniły się do tego oddziaływania nauczycielek. Można sądzić, że uwrażliwiały one dzieci na przejawy stanów emocjonalnych innych osób oraz tworzyły warunki do rozwijania u dzieci umiejętności rozumienia innego niż własny punktu odniesienia. Przypuszczalnie sytuacje takie były rzadsze w grupie K, o czym świadczy większa liczba uzasadnień o charakterze sytuacyjnym w tej grupie. Zestawiając je ze stosunkowo częstymi uzasadnieniami normatywnymi można odnieść wrażenie, że w zachowaniach dzieci z tej grupy funkcje regulacyjne pełni raczej wiedza o otoczeniu przyrodniczym niż społecznym.

Zastanawiając się, dlaczego tak jest, trzeba odnotować, że w grupie tej rzadko można było obserwować sytuacje, które wymagałyby osobistego zaangażowania się, analogiczne do tych, jakie aranżowała nauczycielka grupy WSP. Analizowanie relacji społecznych, postaw i zachowań różnych osób, ich motywów, skutków, uzasadnień odbywało się głównie na podstawie historyjek obrazkowych,

⁴⁴ S. Guz, *Rozwój i kształtowanie...*, s. 91.

rzadziej – czytanych lektur. Natomiast na co dzień, w zwykłych sytuacjach życia przedszkolnego, to raczej nauczycielka decydowała o rodzajach ustosunkowań czy sposobach zażegnania konfliktu, pozbawiając w ten sposób dzieci okazji do autentycznych doświadczeń, stanowiących ważny element treningu umiejętności społecznych. Taki sposób pracy mógł spowodować, że wiedza dzieci na ten temat, często dość rozległa, jest raczej wiedzą o charakterze normatywnym, dla niektórych z nich zbyt abstrakcyjna, by mogła stanowić czynnik motywujący do podjęcia konkretnych zachowań. Ponadto jest to raczej wiedza „zimna”, racjonalna, która ma mniejszy wpływ na zachowanie niż wiedza „gorąca”, emocjonalna, gromadzona dzięki możliwości obserwowania i uczestniczenia w reakcjach osób stanowiących obiekt działań prospołecznych. Jak wykazują badania⁴⁵, to właśnie ten typ oddziaływań, który pozwala obserwować konsekwencje własnego postępowania na rzecz innych osób, należy do najskuteczniejszych sposobów kształtowania postaw prawdziwie prospołecznych.

Wymienianie jako motywu zachowania prospołecznego własnych cech osobowościowych i uczuć, które częściej miało miejsce w grupie WSP, pozwala przypuszczać, że dzieci te bardziej wnikliwie przyglądają się sobie, struktura „ja” jest jednym ze znaczących regulatorów ich zachowania się i cechuje je większe poczucie wpływu na otoczenie społeczne niż dzieci z grupy K. Można sądzić, że przyczyniły się do tego sytuacje, w których dzieci, mając możliwość swobody wyboru, skłaniane były do podjęcia decyzji co do rodzaju zadania, jakie chciałyby wykonać, materiałów, jakie będą im potrzebne w działaniu, oraz miejsca i sposobu organizacji pracy. Konieczność dokonywania wyboru wymagała od nich zdania sobie sprawy z własnych możliwości, potrzeb, preferencji. Nauczycielka zachęcała dzieci do uświadamiania sobie swoich mocnych stron po to, by zwłaszcza w początkowym okresie pracy, wybierały takie działania, w których te mocne strony mogłyby się ujawnić, a równocześnie by ograniczyć takie wybory, z którymi wiązało się zbyt duże ryzyko porażki. Być może tego typu oddziaływanie trwało zbyt długo, powodując u niektórych dzieci nadmierną koncentrację na sobie. Świadczyłyby o tym omawiane rezultaty, ponieważ akcentowanie swojego „ja” w uzasadnieniu zachowań prospołecznych związane jest z mechanizmem endocentrycznym⁴⁶, jednym z trzech (obok tzw. mechanizmu ipsocentrycznego i mechanizmu podobieństwa), ukazujących wpływ struktury „ja” na gotowość do pomagania innym. Mechanizm endocentryczny polega na tym, że działania na rzecz innych ludzi podejmowane są po to, aby podwyższyć (lub zapobiec spadkowi) samoakceptację, a więc źródłem zachowania jest tu obraz własnej osoby. Zbyt duża koncentracja na sobie zmniejsza jednak tendencję do bezinteresownego działania na rzecz innych osób. Pomimo to uznaje się, że jest to cenny, ze społecznego punktu widzenia, mechanizm sprzyjający poczu-

⁴⁵ *Ibidem*, s. 98; J. K a r y ł o w s k i, *op. cit.*, s. 19.

⁴⁶ J. R e y k o w s k i, G. K o c h a ń s k a, *op. cit.*, s. 143–149.

ciu odpowiedzialności za innych ludzi i powodujący, że niosący pomoc skłonny jest do poświęcenia i ofiarności⁴⁷.

4. Zachowania agresywne

„Czynnością agresywną nazywa się konkretny, izolowany akt zachowania definiowany przez wskazanie motywacji, dzięki której dochodzi do skutku i efektów do jakich prowadzi”⁴⁸. Autor tej definicji wyróżnia agresję emocjonalną, sterowaną przez emocje złości, dążenie do sprawienia przykrości i cierpienia, której źródłem jest zazwyczaj frustracja, bądź działanie na organizm przykrych bodźców. Inny rodzaj czynności agresywnej to agresja instrumentalna, której mechanizm opiera się na zaspokojeniu swoich potrzeb, osiągnięciu satysfakcji czy uniknięciu przykrych emocji.

Zachowania agresywne są tymi, które w mniejszym lub większym nasileniu zaobserwować można w każdej grupie przedszkolnej. Są one najczęściej rezultatem sytuacji konfliktowych, których całkowite wyeliminowanie z życia grupy nie jest ani możliwe, ani konieczne. Stanowią okazje do tego, by dzieci wypróbowywały różne sposoby reagowania na sytuacje wywołujące konflikt. Nie bez znaczenia dla procesu nabywania umiejętności konstruktywnego rozwiązywania sporów przez dzieci jest to, w jaki sposób nauczycielka reaguje na zachowania, którym towarzyszy agresja, a przede wszystkim, czy dostrzega ona związek między agresywnymi zachowaniami dzieci a ich przyczynami. Zależności te próbowano ustalić w kolejnym zadaniu badawczym⁴⁹.

Uczestniczyło w nim po 20 dzieci w każdej z grup, które obserwowano w sytuacjach naturalnych i sprowokowanych. Interesowano się formami zachowań

Tabela 63. Przyczyny zachowań agresywnych dzieci

Przyczyny zachowań agresywnych	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Agresja jako odpowiedź na atak	20	33	16	37
Agresja instrumentalna	27	45	23	53
Agresja naśladowcza	3	5	2	5
Agresja frustracyjna	1	2	0	0
Agresja afektywna	9	15	2	5
Razem	60	100	43	100

$$\chi^2 = 3,714, \quad df = 4$$

⁴⁷ Ibidem, s. 149.

⁴⁸ A. F r a c z e k, *Agresja – psychologiczny punkt widzenia*, [w:] *Z zagadnień psychologii agresji*, Warszawa 1975, s. 15.

⁴⁹ I. R z e ź n i c z a k, *Styl pedagogiczny nauczycielki a zachowania agresywne dzieci 6-letnich*, niepublikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW, Wrocław 1988.

agresywnych, ich przyczynami, sposobami, jakimi reagowały na nie nauczycielki, oraz sposobami zachowań, jakie dzieci wybierały zmierzając do zakończenia konfliktu. Rezultaty przeprowadzonych obserwacji zamieszczono w tabelach 63–69.

Więcej przyczyn wywołujących zachowania agresywne odnotowano w grupie WSP. Rozkład częstotliwości występowania określonych przyczyn jest w obu grupach zbliżony. Dominują zachowania o charakterze agresji instrumentalnej, czyli takie, w których agresja jest dla dziecka sposobem realizacji celu działania. Na drugim miejscu pod względem częstotliwości występowania pojawia się agresja jako odpowiedź na atak. Pozostałe formy agresji (naśladowcza, frustracyjna, afektywna) występują z mniejszą częstością.

Można sądzić, że powszechność agresji instrumentalnej jest efektem wypracowanego przez znaczną część dzieci sposobu wywierania presji na otoczenie. Dziecko, domagając się ustępstw z jego strony, potrafi z dużą natarczywością stosować różne rodzaje zachowań agresywnych, z autoagresją włącznie, starając się w ten sposób wymusić na rodzicach i opiekunach zaspokojenie swoich potrzeb. Sterroryzowani płaczem, krzykiem, tupaniem dziecka dorośli przeważnie ustępują mu, co utwierdza je w przekonaniu o skuteczności takich metod i prowadzi do ciągłego wzbogacania ich repertuaru i powszechnego stosowania, także w grupie rówieśniczej.

Przyczyn dużej popularności agresji jako odpowiedzi na atak można poszukiwać w, opisanych w psychologii rozwojowej, prawidłowościach poszczególnych etapów rozwoju. Sześciolatek

przechodzi kryzys uczuciowy. Skłócony z całym światem, ekspansywny, gwałtowny, potrafi, gdy chce, zachowywać się grzecznie i ułaskawie. Przeważa jednak podniecenie, nasilają się skłonności agresywne, które znajdują nierzadko wyraz w czynnościach destrukcyjnych, napaściach słownych [...] Wprawia go w gniew ograniczanie swobody, przeszkadzanie w zabawie lub przerywanie jej, odbieranie przedmiotów, w końcu własna nieporadność i niezręczność w działaniu⁵⁰.

Te same przyczyny mogą wywoływać różne postacie zachowań agresywnych. Ich zróżnicowanie obrazuje tabela 64.

Liczba zachowań agresywnych, zróżnicowanych co do rodzaju, jest w obu przedszkolach zbliżona. W grupie WSP odnotowano nieznaczną przewagę reakcji fizycznych nad werbalnymi, natomiast w grupie K relacja była odwrotna, jednak różnice te nie są statystycznie istotne.

Wśród reakcji werbalnych w obu grupach zdecydowanie dominowały krzyk i rozkazywanie. Wśród reakcji fizycznych w grupie WSP dominowało bicie, które obserwowano dwa razy częściej niż w grupie K, oraz odpychanie, dominujące w grupie K.

Zbliżona częstotliwość występowania zachowań agresywnych w obu grupach wynika prawdopodobnie z impulsywności i żywiołowości dzieci w tym wieku, z trudem poddających się korygującym wpływom wychowawczym. „Ważną rolę

⁵⁰ M. Przecławicz, *op. cit.*, s. 489, 493.

Tabela 64. Rodzaje zachowań agresywnych

Rodzaje zachowań	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Reakcje werbalne				
wyśmiewanie	1	2	0	0
przezywanie	6	12	5	8
przedrzeźnianie	1	2	3	5
skarżenie	5	10	5	8
szantaż	3	6	4	7
rozkazywanie	13	27	17	28
krzyk (kłótnia)	14	29	21	36
wokalizacja	6	12	5	8
Razem	49	100	60	100
$\chi^2 = 3,180, df = 7$				
Reakcje fizyczne				
odpychanie	15	27	12	30
ciągnięcie	6	11	11	28
pokazywanie języka	2	4	1	2
gonienie	2	4	2	5
tupanie	1	2	0	0
rzucanie rekwizytów	3	5	4	10
bicie	19	34	7	17
szczypanie	2	4	0	0
kopanie	5	9	3	8
Razem	55	100	40	100
Ogółem	104		100	100

$$\chi^2 = 9,179, df = 8$$

odgrywać też mogą i inne przyczyny, a mianowicie obecność społecznych czynników, które agresję faworyzują. Czynniki takimi są wzorce i wymagania szerzone w społeczeństwie i stanowiące składnik jego kultury lub też szerzone w pewnych jego grupach”⁵¹. Podobne stanowisko prezentuje B. Weigl, która analizując przyczyny kształtowania się uprzedzeń etnicznych zwraca uwagę m.in. na specyficzne cechy społeczności, w jakiej przebiega proces socjalizacji⁵². Odnosząc spostrzeżenia B. Weigl do omawianej tu problematyki agresji można spodziewać

⁵¹ J. R e y k o w s k i, G. K o c h a ń s k a, *op. cit.*, s. 124.

⁵² „Można bowiem powiedzieć, że im bardziej życie danej zbiorowości społecznej nasycone jest wrogością, niechęcią, uprzedzeniami wobec innych, tym większe jest prawdopodobieństwo, że efektem socjalizacji będzie m.in. przejęcie uprzedzeń wobec mniej lub bardziej licznych grup ludzi”, cytat z: B. W e i g l, *Uprzedzenia i stereotypy etniczne u dzieci. Diagnostyka i modyfikacja*, [w:] D. Doliński (red.), *Orientacje defensywne. Emocje – przekonania – zachowania*, Opole 1994, s. 85.

się, że im bardziej życie danej zbiorowości społecznej nasycone jest wrogością, niechęcią, agresywnością wobec innych, tym większe jest prawdopodobieństwo, że efektem socjalizacji będzie m.in. przejęcie tych zachowań wobec mniej lub bardziej licznych grup ludzi. Agresja, jako sposób dochodzenia swoich racji, dawno już przekroczyła kręgi środowisk zdemoralizowanych i, niestety, staje się coraz powszechniejszą metodą postępowania, o czym można przekonać się niemal codziennie, czytając gazetę czy słuchając relacji z wydarzeń w naszym kraju. Informacje te docierają także do dzieci, również tych małych, które w swoich zabawach, a często także w realnych sytuacjach, naśladują sposoby zachowań podpatrzone u dorosłych.

Analiza tabeli 64 ujawnia różnice w rozkładzie reakcji fizycznych i werbalnych w obu grupach. Przejawy agresji o charakterze werbalnym częściej stwierdzano w grupie K, one też dominowały w tej grupie. Wprawdzie nauczycielka grupy K znacznie częściej dostarczała dzieciom przykładu użycia siły niż nauczycielka grupy WSP (por. tab. 65), jednak większość jej interakcji z dziećmi wskazuje na dążenie do podporządkowania ich sobie w sposób bezdyskusyjny za pomocą określonej formy komunikatu. Stosowanie władczego tonu, rozkazywanie, narzekanie, a przede wszystkim narzucanie swojej woli oraz groźby ukarania mogły spowodować, że gniewne emocje dzieci przybrały charakter wypowiedzi słownych typu krzyk, kłótnia, rozkazywanie.

Zachowania o charakterze agresji fizycznej częściej obserwowano w grupie WSP. Przypuszczalnie istotny wpływ na częstotliwość pojawiania się tych zachowań w każdej z grup miała odmiennność warunków, w jakich przebywały dzieci. Dotyczy to zarówno warunków materialnych, sposobu aranżacji przestrzeni i zasad korzystania z niej, jak i – przede wszystkim – warunków emocjonalnych, tworzących specyficzny klimat wyzwalający określone formy zachowania się.

Na zachowania agresywne, poprzez które dziecko w sposób stanowczy i często niezgodny z zasadami współżycia społecznego domaga się zaspokojenia istotnych dla niego potrzeb, można spojrzeć jako na pewien etap w kształtowaniu się poczucia niezależności, któremu sprzyja klimat bezpieczeństwa i zaufania. Charakteryzując korzystne z tego punktu widzenia relacje w rodzinie, W. D. Wall dużą wagę przywiązuje do atmosfery panującej w rodzinie, która, jeśli daje dziecku podstawy poczucia bezpieczeństwa, tym samym powoduje, że dziecko czuje się z nią nierozzerwalnie związane, choć czasami przeciwko niej się buntuje.

Jeśli stosunek między dzieckiem a matką pozbawiony jest niepokoju i jeśli w sposób zdrowy akceptuje ono wartości uznawane w swej rodzinie, jego niezależność i sprzeciw okażą się ważnym czynnikiem rozwoju jego osobowości, a następnie jego umiejętności nabywania i tworzenia własnego systemu wartości⁵³.

Prawdopodobnie jest to ogólniejsza prawidłowość dotycząca relacji dorosłego-dziecko, przejawiająca się nie tylko w rodzinie, ale także na terenie placówki

⁵³ W. D. Wall, *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa 1986, s. 197.

oświatowej, np. w przedszkolu. Można więc sądzić, że większa częstotliwość zachowań agresywnych w grupie WSP jest przejawem tego, że dzieci mają tu większe poczucie bezpieczeństwa, czują się swobodniej, ich zachowania są bardziej otwarte, spontaniczne, co naraża je na częstsze kolizje z rówieśnikami w porównaniu z grupą K.

Wspomniano, że sposób aranżacji przestrzeni oraz reguły życia przedszkolnego obowiązujące na terenie przedszkola również mogły przyczynić się do tego, że zachowania o charakterze agresji fizycznej częściej obserwowano w grupie WSP. Brak ściśle wyodrębnionego terytorium dla każdego dziecka, możliwość elastycznego przechodzenia od jednej formy aktywności do innej, sytuacje prowokujące dyskusje i konieczność bronięcia własnego stanowiska to tylko niektóre z czynników powodujących, że dzieci w grupie WSP o wiele częściej wchodziły ze sobą w interakcje niż ich rówieśnicy w grupie K. Niektóre z nich prowadziły do konfliktu interesów, którego dzieci nie potrafiły rozstrzygnąć drogą pokojową, i wówczas zwyciężały emocje, których przejawem były zachowania agresywne.

Jeszcze jednego argumentu na rzecz wiązania większej częstotliwości zachowań agresywnych z większą otwartością dzieci dostarcza teza R. Kohnstamm, mówiąca o różnicy między dziećmi w zakresie pobudliwości do zachowań agresywnych. Dzieci ekstrawertywne w porównaniu z introwertywnymi zachowują się bardziej agresywnie⁵⁴. Trudno przypuszczać, że akurat w grupie WSP znalazło się wyjątkowo dużo dzieci ekstrawertywnych. Bardziej prawdopodobne wydaje się wyjaśnienie wskazujące na styl pracy nauczycielki, która, zachęcając dzieci do nieskrępowanego wyrażania własnych pomysłów i emocji w różnorodnej formie, przyczyniła się do tego, że są one bardziej otwarte, lepiej komunikują się między sobą, są bardziej „przejrzyste dla innych”. Autorka zwraca także uwagę na inną rolę ekstra- i intrawertywności w związku z agresją. „Jeśli świat zewnętrzny jest główną przyczyną budzenia agresji, to dziecko ekstrawertywne, ukierunkowane na zewnątrz, jest bardziej podatne na te wpływy. Ma więcej kontaktów z otoczeniem, a tym samym więcej doświadczeń”⁵⁵. Jest to być może kolejne uzasadnienie zwiększonej agresywności w grupie WSP. Jeśli, o czym już wspomniano, wiele sytuacji życia społecznego nasyconych jest atmosferą niechęci, wrogości, agresywności, to także dzieci uczestniczące w życiu społecznym podlegają jej oddziaływaniu. Przy czym dzieci bardziej otwarte, ciekawsze świata, mające więcej doświadczeń są bardziej narażone na kontakt z zachowaniami agresywnymi i jednocześnie, jeśli przeżywają uczucia negatywne, ujawniają je zazwyczaj w sposób gwałtowny, w przeciwieństwie do dzieci zamkniętych w sobie, przeżywających mniej konfrontacji z otoczeniem i trudniej poddających się emocjom.

Innym wytłumaczeniem mniejszej liczby zachowań o charakterze agresji fi-

⁵⁴ R. K o h n s t a m m, *Praktyczna psychologia dziecka*, Warszawa 1989, s. 160–161.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 161.

zycznej w grupie K może być skuteczność dyscyplinującej formy komunikatów nauczycielki (zob. tab. 3a, 3c). Ich rezultatem może być stłumienie własnych dążeń, rezygnacja z próby obrony własnego zdania. Jeśli ta kapitulacja dotyczy zachowań agresywnych, efekt taki można uznać za zjawisko pozytywne. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, że postawa taka, zataczając coraz szersze kręgi, obejmie także zachowania werbalne, co w rezultacie może spowodować, iż człowiek poddany długotrwałym oddziaływaniom tego typu stanie się biernym uczestnikiem biegu zdarzeń, niezdolnym do przeciwstawienia się krzywdzącym go okolicznościom, którego cechować będzie poczucie bezradności.

Sytuacja konfliktowa w grupie rówieśniczej jest okolicznością niezwykle ważną wychowawczo, z czego nauczyciele rzadko zdają sobie sprawę. Trudno wyobrazić sobie takie sytuacje społeczne, w których ścierają się różne stanowiska, a które mimo to przebiegają bezkonfliktowo. Dlatego tak istotna jest umiejętność konstruktywnego zachowania się w sytuacjach spornych, której uczyć się trzeba już od najwcześniejszych lat. Uznając, że zachowanie nauczycielki jest zachowaniem modelowym dla małego dziecka, obserwowano sposób, w jaki ingerowała ona w spory pomiędzy wychowankami (tab. 65).

Tabela 65. Rodzaje reakcji nauczycielek na zachowania agresywne dzieci

Rodzaje reakcji	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Reakcje werbalne				
narzekań	1	2	6	19
upomnienie	5	11	0	0
zawstyżenie	2	5	0	0
skrzyżenie	4	10	14	44
szantaż	5	11	3	9
nakaz działania	6	13	7	22
zakaz działania	0	0	1	3
próba rozwiązania konfliktu	6	13	0	0
ukazanie konsekwencji postępowania	6	13	0	0
odwołanie się do norm	5	11	1	3
zainteresowanie się przyczynami konfliktu	5	11	0	0
Razem	45	100	32	100
Reakcje fizyczne				
wyłaczenie z zabawy	0	0	4	0,29
wyproszenie z sali	1	0,5	0	0
rozdzielenie	0	0	0	0
ciągnięcie	0	0	4	0,29
uderzenie	1	0,5	6	0,42
Razem	2	1,00	14	1,00
Ogółem	47	–	46	–

$$\chi^2 = 11,185^*, df = 1, p < 0,001$$

*Obliczono na podstawie kategorii „razem”.

Mimo iż łączna liczba zachowań ingerujących w konflikt była w obu grupach taka sama, jednak ich rozkład był odmienny. W grupie WSP występowały prawie wyłącznie reakcje werbalne, natomiast w grupie K wprawdzie dominowały reakcje werbalne, jednak zaobserwowano także kilkanaście przypadków użycia siły. Różnice te są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$.

Zdecydowana przewaga ingerencji o charakterze werbalnym w grupie WSP może świadczyć o przekonaniu nauczycielki o możliwości i konieczności rozwiązywania konfliktów drogą dyskusji i negocjacji, a sporadyczne pojawienie się reakcji fizycznej było prawdopodobnie przejawem jej wyjątkowego wzburzenia. Mniej opanowana wykazywała nauczycielka grupy K, która częściej korzystała z łatwiejszego, choć skutecznego tylko na krótko, sposobu załagodzenia konfliktu, wykorzystującego przewagę fizyczną osoby dorosłej.

Analiza zachowań werbalnych nauczycielek obu grup dowodzi ich znacznego zróżnicowania. W grupie WSP dominują: próba rozwiązania konfliktu, ukazanie konsekwencji postępowania, nakaz działania. Ta różnorodność reakcji może być przejawem traktowania przez nauczycielkę sytuacji konfliktowej jako swego rodzaju sytuacji poznawczej, którą należy dokładnie zanalizować, poszukać możliwych rozwiązań i wybrać najbardziej korzystne. Szczególnie przydatna do tego celu jest metoda rozwiązywania konfliktu „bez porażek”, autorstwa T. Gordona⁵⁶, na którą kilkakrotnie już powoływano się w tej pracy. Polega ona na zastąpieniu zachowań agresywnych, słownych czy fizycznych, działaniami skierowanymi nie na osoby biorące udział w konflikcie, lecz na jego przyczynę. Zalecany sposób postępowania charakteryzuje się dążeniem do pokonywania problemów wywołujących konflikt przez wnikliwą analizę następujących etapów: zdefiniowanie problemu, wyliczenie wszystkich możliwych pomysłów rozwiązań, ocena i uzasadnienie tych pomysłów, wybór rozwiązania najbardziej zadowalającego obie strony konfliktu, ustalenie sposobu wprowadzenia rozwiązania, ponowna ocena przyjętego rozwiązania i otrzymanych rezultatów. Stosowanie tej procedury powoduje, że dziecko, aktywnie uczestnicząc w procesie rozwiązywania konfliktu, nie odwołuje się do siły i agresji, lecz uczy się współpracy oraz łączenia doświadczeń i potrzeb obu zainteresowanych stron, co często prowadzi do zaakceptowania wspólnie wypracowanego rozwiązania. Takie postępowanie zmierza do rzeczywistego rozwiązania konfliktu oraz zaspokojenia potrzeb obydwu partnerów, którzy przestają być stronami w konflikcie, a stają się autentycznie współpracującymi ze sobą podmiotami, wczuwającymi się w emocje przeżywane przez innych. Trzeba jednak zauważyć, iż rytm życia przedszkolnego powoduje, że nie zawsze jest sprzyjająca okazja ku temu, by odwołać się do zasad zawartych w omawianej procedurze, której, szczególnie gdy przeprowadza się ją z małymi dziećmi, poświęcić trzeba sporo czasu. Często bywa też i tak, że przyczynami konfliktu są drobiazgi, sprawy błahe, które traktowane jednostkowo nie zawsze są możliwe do takiego analitycznego przestudiowania, czym zapewne należy tłumaczyć stosunkowo często obserwowany w obu grupach nakaz działania.

⁵⁶ M. Karwowska-Struczyk, W. Hajnicz, *op. cit.*, s. 78–82.

Spośród zachowań określonych w tabeli 65 jako „reakcje fizyczne” zdecydowana większość to zachowania, obserwowane u nauczycielki grupy K. Można sądzić, że podejmując ten rodzaj interwencji w celu wyeliminowania nie akceptowanej społecznie agresji fizycznej, prawdopodobnie nie zdaje sobie ona sprawy z tego, że stosowanie siły w celu zahamowania czynności agresywnej może być groźniejsze w skutkach niż powstrzymanie się od interwencji. Reagowanie agresją na przejawy agresji u dzieci najczęściej prowadzi do ich utrwalenia bądź przez mechanizm modelowania, bądź przez wywołanie stanu frustracji, która domaga się odreagowania.

Przeprowadzono wiele eksperymentów, z których wynika, że „agresja jest formą zachowania, którą dzieci (a szczególnie chłopcy) naśladową o wiele chętniej niż inne typy zachowań”⁵⁷. Wyjaśniając mechanizm tego zjawiska, psychologowie wskazują na to, że gwałtowne reakcje otoczenia dziecka na jego zachowanie „dostarczają wzorów, które dzięki naśladowaniu pozwalają dziecku zaspokajać różne potrzeby: likwidować głód stymulacji, a zarazem realizować pragnienie upodobniania się do dorosłych”⁵⁸. Inną konsekwencją użycia siły jako kary fizycznej może być zastraszenie dziecka, stłumienie jego dążeń, które mogą zostać ujawnione w nieoczekiwanym miejscu i czasie (agresja przeniesiona). Częste interweniowanie w sytuacje konfliktowe między dziećmi przez krzyk i bicie, z jednoczesnym pominięciem metod perswazyjnych, jak ma to miejsce w grupie K, może przyczynić się do ukształtowania jednostki zamkniętej w sobie, nieufnej, zdezorientowanej co do słuszności własnego postępowania, poddającej w wątpliwość szczerłość intencji innych osób.

Sposób ingerowania nauczycielki w sytuacje konfliktowe między dziećmi nie pozostaje bez wpływu na ich przebieg (tab. 66).

Tabela 66. Rodzaje zachowań dzieci po ingerencji nauczycielki

Rodzaje zachowań	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Kontynuacja zachowania agresywnego	8	17	1	2
Podejmowanie innych działań o charakterze agresywnym	4	9	15	33
Podporządkowanie się poleceniom nauczyciela	8	17	20	43
Usprawiedliwianie się	4	9	1	2
Naprawienie krzywdy na polecenie nauczycielki	2	4	0	0
Samodzielna decyzja o naprawieniu krzywdy	14	29	0	0
Działania nie związane z konfliktem	7	15	9	20
Razem	47	100	46	100

$$\chi^2 = 34,999, \quad df = 6, \quad p < 0,001$$

⁵⁷ J. R a n s c h b u r g, *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1980, s. 105.

⁵⁸ J. R e y k o w s k i, G. K o c h a n s k a, *op. cit.*, s. 76.

Obserwowanie dalszego rozwoju sytuacji, już po wycofaniu się nauczycielki, dostarczyło danych pozwalających stwierdzić odmienność zachowań dzieci z obu grup. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$.

W grupie K odnotowano najwięcej zachowań świadczących o podporządkowaniu się dzieci poleceniom nauczycielki, co przemawia za tym, że uzyskała ona doraźny efekt – dzieci zaprzestały niewłaściwych działań i spełniły w ten sposób jej oczekiwania. Jednak prawie tak samo liczna grupa dzieci podjęła inne czynności o charakterze agresywnym, co można interpretować jako zmianę obiektu działania, choć nie zmianę jego sposobu. O tę trudniej, gdy znany dzieciom repertuar zachowań w sytuacjach konfliktowych jest ubogi, a nauczycielka nie przyczynia się do jego wzbogacenia.

O wiele większa różnorodność zachowań wystąpiła w grupie WSP. Najczęściej dzieci podejmowały samodzielną decyzję o naprawieniu krzywdy. Jest to zapewne konsekwencją wspólnego przeanalizowania sytuacji i wczucia się w emocje przeżywane przez partnera uczestniczącego w konflikcie, co w efekcie prowadziło do zrozumienia znaczenia wyrządzonej mu krzywdy. Stosunkowo częste kontynuowanie zachowania agresywnego to prawdopodobnie efekt nie dość silnego nacisku wywieranego przez nauczycielkę w celu stłumienia niepożądanego zachowania. O tym, że czasami był on wywierany, i to skutecznie, świadczy równie liczna grupa zachowań będących przejawem podporządkowania się poleceniom nauczycielki.

Bogatszy repertuar zachowań w sytuacjach konfliktowych dzieci z grupy WSP można traktować jako rezultat modelowania, świadczący o skuteczności urozmaiconych sposobów postępowania nauczycielki. Konstruktynne podejście, przejawiające się w samodzielnych decyzjach o naprawieniu krzywdy, które zdecydowanie dominują w tej grupie, zawdzięczają dzieci zapewne konsekwencji, z jaką w sytuacjach konfliktowych odwoływano się do zasad wynikających z metody rozwiązywania konfliktu T. Gordona (zob. s. 228). Można przypuszczać, że to właśnie dzięki niej zapoczątkowany został rozwój, niezwykle ważnej dla życia społecznego, umiejętności rozumienia empatycznego i akceptowania rówieśnika jako osoby, której czy to na skutek rozbieżności stanowisk, czy pod wpływem impulsu, sprawia się niekiedy przykrość. Zrozumienie tego faktu powoduje, że jego naturalnym następstwem jest decyzja o naprawieniu krzywdy i wyciągnięcie ręki do zgody.

Innym źródłem informacji o zachowaniach agresywnych badanych przedszkolaków było obserwowanie ich w sytuacji quasi-eksperymentalnej. Wykorzystano tu tę samą sytuację, na której podstawie ustalano tendencję dzieci do współdziałania (zob. s. 204). Ich zadaniem było ułożenie obrazka z rozspanych elementów. Odbywało się to w ten sposób, że po wysłuchaniu instrukcji 5-osobowe zespoły dzieci przystępowały do układania. W tym czasie jedna z osób prowadzących badania obserwowała przejawy zachowań świadczące o współdziałaniu, druga zaś rejestrowała te zachowania, które według wcześniej ustalonych wskaźników uznano za zachowania agresywne. Ponadto inte-

Tabela 67. Rodzaje zachowań agresywnych o charakterze werbalnym

Rodzaje zachowań*	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Gniewna argumentacja działania	26	18	14	8
Przezywanie	16	11	8	5
Przedrzeźnianie	3	2	2	1
Ignorowanie	2	1	6	4
Skarżenie	6	4	7	4
Szantaż	7	5	7	4
Wyśmiewanie	3	2	4	2
Rozkazywanie	31	21	52	30
Wypowiedzi typu „Tylko ja umiem”	20	14	28	16
Krzyk (kłótnia)	10	7	26	15
Złośliwe uwagi	16	11	16	9
Mówienie „brzydkich słów”	6	4	3	2
Razem	146	100	173	100

$$\chi^2 = 21,237, df = 11, p < 0,05$$

*Repertuar zachowań uznanych za agresję werbalną ustalono na podstawie fragmentów pracy J. R e y k o w s k i e g o i G. K o c h a ń s k i e j, *Szkice z teorii osobowości* (Warszawa 1980, s. 62–63), którzy do zachowań agresywnych zaliczają m.in.: obraźliwe słowa, wymysły, groźby, oskarżenia, pomówienia, szyderstwa, utrudnianie działań, ograniczanie swobody, pozbawianie czegoś, traktowanie obraźliwe i lekceważące, naruszanie reguł współżycia, poniżanie kogoś, pozbawianie go moralnych wartości, szyderstwo, krytykę.

resowano się także sposobami rozwiązywania przez dzieci konfliktów zaistniałych podczas wspólnego układania obrazka. Informacje zebrane w trakcie przeprowadzonych obserwacji zawarte są w tabelach 67–69.

Większa liczba zachowań o charakterze agresji werbalnej występuje w grupie K. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$.

Dominującą formą wypowiedzi w obu grupach jest rozkazywanie, chociaż w grupie K stanowi ono 1/3 wszystkich wypowiedzi, a w grupie WSP 1/5. Na drugim miejscu w grupie WSP plasuje się gniewna argumentacja działania, natomiast w grupie K wypowiedź typu: „Tylko ja umiem” i prawie tak samo często krzyk, towarzyszący kłótni. Duża liczba sytuacji, w których dzieci z grupy K wywierały na kolegów presję poprzez krzyk i kłótnię, może wskazywać na przejmowanie tego typu zachowań od nauczycielki, najczęściej w taki właśnie sposób usiłującej zdyscyplinować grupę. Częste sytuacje, w których dzieci kłóciły się krzycząc, mogą także świadczyć o wyuczonym sposobie zwracania na siebie uwagi, by być słyszany w tak licznej grupie. Literatura z zakresu psychologii rozwojowej podaje, że wraz z wiekiem wzrasta liczba gniewnych reakcji w postaci werbalnej (przezywanie, groźby,

przedrzeźnianie)⁵⁹, a wśród nich głośny krzyk należy do typowych form demonstracji i prowokacji⁶⁰.

Powszechność występowania reakcji typu „gniewna argumentacja działania” (tuż po rozkazywaniu) w grupie WSP może świadczyć, że zachowania tego rodzaju zostały ukształtowane w wyniku demokratycznego oddziaływania nauczycielki, traktującej wychowanka jako osobę, której przysługuje prawo do samodzielnego formułowania i uzasadniania głoszonych opinii oraz obrony ich przed krytycznymi zarzutami. Co prawda forma wypowiedzi pozostawia jeszcze wiele do życzenia (gniewna), jednak odwoływanie się do argumentacji działania jest zjawiskiem pozytywnym.

Postawa nauczycielki grupy WSP, zmierzającej do stwarzania jak najlepszych warunków rozwoju osobowości otwartej na interakcje ze światem, niesie ze sobą także pewne niebezpieczeństwa. Możliwość nieskrępowanej ekspresji jednych dzieci może być przyczyną blokowania takiej postawy u innych. Stąd często obroną przed jednostkami bardziej samodzielnymi, silniejszymi pod względem fizycznym i psychicznym są buńczuczne i prowokujące kolegów wypowiedzi typu: „Tylko ja umiem”. Przypuszczalnie celem ich jest podkreślenie zdolności i wyjątkowych umiejętności ich autora oraz utwierdzenie go w poczuciu własnej wartości z jednej strony, z drugiej zaś podanie w wątpliwość kompetencji ich adresata.

Tabela 68. Rodzaje zachowań agresywnych o charakterze agresji fizycznej

Rodzaje zachowań	Grupa WSP		Grupa K	
	liczebność	%	liczebność	%
Ekspresja mimiczna	3	5	3	7
Agresja na materiale badawczym	7	10	4	8
Zaślanianie elementów układanki	6	9	0	0
Odpychanie	9	13	11	24
Zabieranie elementów układanki	10	15	10	22
Wyrywanie elementów układanki	3	5	9	19
Szamotanie	7	10	3	7
Bicie	17	25	5	11
Kopanie	5	8	1	2
Razem	67	100	46	100

$$\chi^2 = 17,533, \quad df = 8, \quad p < 0,05$$

Większa liczba zachowań o charakterze agresji fizycznej (tab. 68) występuje w grupie WSP. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$.

⁵⁹ M. Przetacznikowa, *op. cit.*, s. 493.

⁶⁰ E. Franus, *Rozwój reakcji gniewu małych dzieci*, Kraków 1959, podaje za: M. Przetacznikowa, *op. cit.*, s. 492.

Zachowaniem obserwowanym najczęściej jest bicie, które stanowi 1/4 wszystkich aktów agresji w grupie WSP. Drugie i trzecie miejsce pod względem częstości pojawiania się zajmują odpowiednio zabieranie elementów układanki i odpychanie, które w grupie K występują w odwrotnej relacji – dominuje odpychanie. W analizie tabeli 68 zwraca także uwagę zachowanie, które określono jako zasłanianie elementów układanki; stanowi ono prawie 10% wszystkich zachowań w grupie WSP i nie występuje wcale w grupie K. Natomiast łączne potraktowanie zabierania i wyrywania elementów układanki wskazuje na dwukrotną przewagę zachowania tego typu w grupie K w stosunku do grupy WSP.

Najbardziej interesującym rezultatem, zobrazowanym w omawianej tabeli, jest dominacja bicia wśród zachowań o charakterze agresji fizycznej w grupie WSP. Można sądzić, że czynnikami sprzyjającymi ujawnianiu się tej formy agresji były z jednej strony klimat panujący w grupie przedszkolnej, wynikający z przyjęcia założenia o bezwarunkowej akceptacji każdego dziecka i zagwarantowaniu mu poczucia bezpieczeństwa, z drugiej zaś rozpowszechnianie się przemocy jako formy rozwiązywania problemów społecznych, na co wskazywano już na początku tego rozdziału (zob. s. 224–225). Można także przypuszczać, że do bójek dochodziło wówczas, gdy część przedszkolaków odmawiała współpracy zasłaniając elementy układanki. Bicie mogło wówczas stanowić rodzaj reakcji obronnej, wynikającej z chęci przeciwstawienia się groźbie wyeliminowania z zabawy lub uwolnienia się spod presji kolegów lepiej radzących sobie z zadaniem i dyktujących innym kolejne posunięcia. W takim wypadku można mówić o agresji pozytywnej; nie każda bowiem agresja ma charakter negatywny. Istnieją warunki, w których pewne formy agresji są nie tylko formami akceptowanymi, ale i koniecznymi⁶¹. Do takich z pewnością należy zaliczyć obronę własnej godności, walkę ze złem, z odczuwaną krzywdą. „Złość i agresja – zdaniem K. Jankowskiego – powinny być postrzegane jako narzędzie, które samo w sobie nie jest ani dobre, ani złe, natomiast w zależności od tego, jak zostanie użyte, może przynieść dobre lub złe rezultaty”⁶².

Innym mechanizmem wyzwalającym ten typ reakcji mogła być chęć zatuszowania przez dziecko swojej nieporadności, nieumiejętności podołania zadaniu. Mogło ono traktować bójkę jako „działanie zastępcze”, częściowo usprawiedliwiające jego nieuczestniczenie we wspólnym zadaniu. Jeszcze inny kierunek interpretacji uzyskanych rezultatów może wiązać się z tendencją dzieci do naśladowania jednego z kolegów, który był szczególnie skory do bójek, a jednocześnie był lubianym towarzyszem zabaw. Jest to sytuacja wyjątkowo sprzyjająca temu, by zachowanie agresywne stało się zaraźliwe. Prawdopodobnie taką opisuje R. Kohnstamm. Autorka powołuje się na badania Olweusa, który stwierdził, że jeśli w grupie jest jedno lub więcej dzieci agresywnych, a dodatkowo znajdzie się w niej dziecko tchórzliwe, które daje sobie „chodzić po głowie”, to wzbudza

⁶¹ J. R a n s c h b u r g, *op. cit.*, s. 90.

⁶² K. J a n k o w s k i, *op. cit.*, s. 72.

ono ukrytą agresję u innych; prowokując swoją bezradnością do agresji, stwarza wyzwalające ją okoliczności. „Ogólnie można powiedzieć, że im bardziej klasa poddaje się agresji jednego lub kilkorga dzieci, tym bardziej te objawy agresji widoczne są na zewnątrz”⁶³.

Na jedną jeszcze prawidłowość warto zwrócić uwagę – jest nią zależność między skłonnością do agresji a empatią. J. Reykowski przytacza wyniki badań, w których stwierdzono dodatnią korelację między agresywnością a empatią i reakcją prospołeczną. Interpretując tę zależność autor wskazuje na niespecyficzny charakter wrażliwości emocjonalnej, która przejawia się zarówno w reakcjach pomocy, jak i w reakcjach ataku⁶⁴. Podobną tendencję zaobserwowała E. B. Hurlock odnotowując, że „z roku na rok, zwłaszcza chłopcy, podchodzą do innych dzieci coraz bardziej przyjaźnie, jak również coraz bardziej wrogo”⁶⁵. Opisane prawidłowości pozwalają przypuszczać, że skoro w grupie WSP jest silniejsza tendencja do zachowań agresywnych, to prawdopodobnie dzieci z tej grupy charakteryzują się także większą skłonnością do zachowań, których podłożem jest rozumienie empatyczne.

Tabela 69. Sposoby zakończenia konfliktów wywołanych zachowaniami agresywnymi dzieci

Sposoby zakończenia konfliktów	Grupa WSP		Grupa K	
	liczeb- ność	%	liczeb- ność	%
Kontynuacja zachowania agresywnego	9	14	16	24
Rezygnacja z działania z ignorowaniem pozostałych uczestników konfliktu	10	16	8	12
Rezygnacja z działania pod wpływem pozostałych uczestników konfliktu	3	5	19	29
Podporządkowanie się	9	14	2	3
Podjęcie działań nie związanych z konfliktem	9	14	10	15
Wypowiedzi ukierunkowane na realizację zadania	8	13	3	5
Próba rozwiązania konfliktu	15	24	8	12
Razem	63	100	66	100

$$\chi^2 = 22,671, \quad df = 6, \quad p < 0,001$$

Liczba działań, zmierzających do zakończenia konfliktu (tab. 69), jest w obu grupach mniej więcej taka sama, z nieznaczną przewagą grupy K, choć stwierdzić można różnice w rozkładach poszczególnych kategorii zachowań. Różnice te są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$.

Najczęstszym sposobem zakończenia konfliktu w grupie WSP jest próba jego rozwiązania. Zachowania tego typu stanowią 1/4 działań podejmowanych w tej grupie. Najrzadszym sposobem zakończenia konfliktu w grupie WSP jest rezyg-

⁶³ R. K o h n s t a m m, *op. cit.*, s. 165.

⁶⁴ J. R e y k o w s k i, *op. cit.*, s. 115–116.

⁶⁵ E. B. H u r l o c k, *op. cit.*, t. I, s. 457.

nacja z działania pod wpływem pozostałych uczestników konfliktu. Zachowanie to dominuje w grupie K, stanowiąc prawie 30% analizowanych zachowań. Niemal tak samo często obserwowano kontynuowanie zachowania agresywnego. Najrzadszym sposobem zakończenia konfliktu w tej grupie jest podporządkowanie się, rozumiane jako wykonanie czynności pod dyktando innych, spełnienie ich polecenia.

Wyraźna dominacja zachowania typu „próba rozwiązania konfliktu” nad innymi sposobami sfinalizowania sytuacji spornej w grupie WSP pozwala przypuszczać, że zachowanie to jest efektem przejmowania przez dzieci sposobu rozwiązywania konfliktu preferowanego przez nauczycielkę. Wnikanie w przyczyny konfliktu, wspólne z dziećmi zastanawianie się nad innymi możliwościami zachowania się i ich konsekwencjami, wreszcie wybór rozwiązania, które skłonne są zaakceptować uczestnicy konfliktu, to elementy, jakie najczęściej można było zauważyć obserwując sposób, w jaki nauczycielka uczestniczyła w sytuacjach spornych między dziećmi. Prawdopodobnie część z nich, może nie zawsze świadomie, przejęta została przez dzieci, wywierając wpływ na sposoby radzenia sobie w sytuacjach konfliktu z rówieśnikami. Jeśli interpretacja ta okazałaby się słuszna, można by mówić o uwewnętrznieniu się obiektu kontroli zachowania.

Powszechność zachowań typu „rezygnacja z zachowania agresywnego pod wpływem pozostałych uczestników konfliktu” w grupie K świadczyć może z kolei o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli zachowania. Prawdopodobnie do jego ukształtowania przyczyniły się typowe dla nauczycielki tej grupy sposoby ingerowania w konflikt: rozdzielenie uczestników konfliktu, skrzyczenie ich, nakaz wykonania określonego działania, kara fizyczna. Nie zaobserwowano, by nauczycielka próbowała ustalić przyczynę konfliktu czy zwrócić uwagę na jego konsekwencje. Taki sposób ingerowania nauczycielki w sytuacje konfliktowe między dziećmi nie ułatwia im rozstrzygnięcia sporu; zostaje on przerwany, jednak emocje, które go wywołały, nie gasną. Ich konsekwencją może być bunt, przejawiający się w kontynuowaniu zachowania agresywnego (na drugim miejscu pod względem częstotliwości występowania), i opór przeciwko podporządkowywaniu się wskazówkom i poleceniom innych (najrzadszy sposób zakończenia konfliktu), nawet jeśli są one słuszne. Rezygnacja z zachowania agresywnego pod wpływem uczestników zaistniałego konfliktu może być także przejawem umiejętności spojrzenia na sytuacje i osoby z różnych punktów widzenia, uwarunkowanej zdolnością do decentracji interpersonalnej i wzajemnej empatii. Jednak przypuszczenie to w odniesieniu do dzieci z grupy K jest mało prawdopodobne, albowiem przeczą mu inne zachowania dzieci, związane ze sposobem udzielania pomocy (por. tab. 53, 56) czy skłonnością do współdziałania (tab. 54, 55).

Analiza danych, odnoszących się do właściwości procesów społeczno-emocjonalnych badanych 6-latków, wykazuje sporo podobieństw w zakresie porównywanych zachowań, które obserwowano w obu grupach, choć nie w takim sa-

mym nasileniu. Najwięcej podobieństw stwierdzono w zakresie tendencji do współdziałania i zachowań pomocnych, także kontakty społeczne, jakie podejmowały dzieci w sytuacjach zabawowych, miały w obu grupach podobny charakter – największe różnice odnotowano w zakresie czynności agresywnych.

Analiza kontaktów społecznych w sytuacjach zabawaowych wykazała, że włączanie się do zabawy jako dawca pomysłu oraz częste samorzutne zmienianie zabawy to zachowania obserwowane w obu grupach w podobnym nasileniu, co mogłoby świadczyć o tym, że są to zachowania typowe dla dzieci w badanym okresie rozwojowym.

Dzieci z grupy WSP przejawiały inicjatywę w rozpoczynaniu zabawy i w uatrakcyjnianiu jej przebiegu, proponując zmianę kierunku zabawy lub zachęcając kolegów do nowej zabawy. Były one aktywnymi uczestnikami zabawy, często jej przewodziły, choć także skłonne były ulegać zdaniu kolegów, akceptując ich pomysł na zabawę lub proponując włączenie się do już trwającej zabawy. Charakterystyka ta ukazuje dzieci z grupy WSP jako dzieci aktywne, przejawiające inicjatywę, choć także zdolne do podporządkowania się propozycjom rówieśników. W grupie K występowały podobne kategorie zachowań, lecz w odmiennych proporcjach, co w rezultacie złożyło się na obraz dziecka akceptującego pomysły innych, częściej włączającego się do zabawy bez pytania o zgodę i uczestniczącego w zabawie w roli obserwatora.

Obserwacje, zmierzające do rozpoznania skłonności dzieci do współpracy, pozwalają na wskazanie zachowań typowych dla dzieci z obu badanych grup: podporządkowywanie się innym, ustalanie reguł działania, wskazywanie na luki i błędy, podpowiadanie sposobu realizacji zadania. Różnice polegały głównie na tym, że w grupie WSP odnotowano więcej zachowań ukierunkowanych społecznie, różna też była częstotliwość, z jaką poszczególne kategorie zachowań pojawiały się w każdej z grup. Dzieci z grupy WSP częściej aktywnie poszukiwały pomocy, uzgadniały temat, nakłaniały kolegów do koncentracji na zadaniu, podawały im przedmioty potrzebne do realizacji zadania. W sytuacji eksperymentalnej w grupie tej częściej można było usłyszeć wypowiedzi mobilizujące kolegów do działania oraz takie, które pełniły funkcje wskazówek pomagających w wykonaniu zadania. Opisane zachowania, wskazujące na większą dojrzałość społeczną niż w grupie K, wpływały na skrócenie czasu rozwiązywania zadań, co świadczy o wysokiej efektywności pracy zespołowej w grupie WSP i przyczynia się do wzmocnienia tendencji do współdziałania w przyszłości. W grupie K obserwowano podobne kategorie zachowań, choć w nieco innych proporcjach. Mniejsza częstotliwość zachowań, charakteryzujących umiejętności dzieci w zakresie współdziałania sugeruje, że omawiana tendencja występuje w grupie K w mniejszym nasileniu.

W badaniu tendencji do zachowań pomocnych również stwierdzono znacznie więcej podobieństw niż różnic między grupami. W obu grupach dzieci podejmowały działania na rzecz kolegów stosunkowo rzadko (rzadziej niż czynności kooperacyjne), przy czym częściej były to konkretne czynności niż

pomoc o charakterze werbalnym. Ustosunkowując się do sytuacji przedstawionych na obrazkach dzieci najczęściej podawały odpowiedzi pozytywne, świadczące o dostrzeżeniu potrzeby udzielenia pomocy i zgłoszeniu zamiaru jej spełnienia, częściej w sytuacji, gdy podmiotem zachowania było badane dziecko, niż wówczas, gdy było nim dziecko z obrazka. W uzasadnieniach dzieci z obu grup dominowały motywy społeczne i normatywne. Niewielkie różnice zaznaczyły się w wypadku odpowiedzi negatywnych (oznaczających niedostrzeżenie potrzeby lub odmowę jej spełnienia, pomimo że została ona zauważona), których mniej było w grupie WSP. W tej grupie także dzieci częściej dostrzegały potrzebę niesienia pomocy ze względu na przyczyny osobowe, a rzadziej niż w grupie K jako motyw zachowania prospołecznego wskazywały na przyczyny sytuacyjne.

W obserwacjach prowadzonych pod kątem tendencji do zachowań agresywnych odnotowano przejawy agresji typowe dla wszystkich badanych dzieci, jakimi były zachowania agresywne jako instrument w osiągnięciu celu lub jako odpowiedź na atak; najczęściej przybierały one formę krzyku, rozkazowania i odpychania. Dla dzieci z grupy WSP charakterystyczne było częstsze pojawianie się zachowań agresywnych z przyczyn afektywnych; przejawiały się one w postaci agresji fizycznej, której najpowszechniejszą odmianą było bicie. Zakończenie konfliktu zwykle poprzedzała próba jego rozwiązania i samodzielna decyzja o naprawieniu krzywdy. W grupie K dominowały zachowania o charakterze agresji werbalnej. Zakończenie konfliktu polegało przeważnie na rezygnacji z działania i podporządkowaniu się poleceniom nauczycielki lub kontynuowaniu zachowania agresywnego.

Z przeprowadzonych badań wyłania się pozytywny obraz społecznego rozwoju dzieci 6-letnich. Wszystkie cechuje: chęć włączenia się do zabawy w roli dawcy pomysłu; skłonność do współdziałania przez podporządkowanie się oraz uzgadnianie reguł działania i sposobu jego realizacji; tendencja do udzielania pomocy; zachowanie agresywne, które przeważnie występuje jako instrument w osiągnięciu celu lub jako odpowiedź na atak. Zachowania te pojawiają się nieco częściej w grupie WSP, co wskazuje na większą dojrzałość społeczną dzieci z tej grupy.

Dojrzałość szkolna

1. Zakres i ewolucja pojęcia

Decyzja o wyodrębnieniu dojrzałości szkolnej jako osobnej grupy zagadnień, różnej od zaprezentowanych dotychczas, może budzić wątpliwości. Wszak omówione w poprzednich rozdziałach właściwości procesów poznawczo-motywacyjnych i społeczno-emocjonalnych to także składniki dojrzałości szkolnej. W jednej z definicji określa się ją jako „taki stopień rozwoju intelektualnego, społeczno-emocjonalnego i somatyczno-fizycznego, jaki jest niezbędny do podjęcia obowiązków szkolnych”¹. Jako uzasadnienie decyzji o utworzeniu osobnego rozdziału dla skomentowania wyników badań nad dojrzałością szkolną przedszkolaków, będących obiektem naszych zainteresowań, wskazać można na to, iż często ujmuje się ją w sposób statyczny jako „stan”, „poziom rozwoju”, „etap w rozwoju”², „moment równowagi”³, choć spotkać też można podejście dynamiczne, charakteryzujące dojrzałość szkolną jako „długotrwały proces przemian psychofizycznych”⁴. Wymogi badawcze powodują, że pojęcie to wymaga dalszej konkretyzacji, bliżej precyzującej przedmiot pomiaru niż wynikałoby to ze wskazania na sfery, do których się ono odnosi. Pomocne może się okazać spojrzenie na dojrzałość szkolną jako na zbiór właściwości, złożoną dyspozycję scalającą, a jednocześnie uzupełniającą właściwości, wchodzące w skład sfer wymienionych w przytoczonej na wstępie definicji i będące przedmiotem opisu w poprzednich rozdziałach niniejszej pracy.

Inny argument, związany z procedurą pomiaru, dotyczy możliwości wykorzystania wystandaryzowanego testu złożonego z kilkunastu zadań, którym, w zależności od sposobu wykonania, przypisano określoną liczbę punktów. Pozwoliło to na ustalenie w sposób jednoznaczny poziomu rozwoju wybranych sprawności, wiadomości i umiejętności badanych dzieci oraz umożliwiło prze-

¹ B. Wilgocka-Okoń, *Przygotowanie dzieci do szkoły*, Studia Pedagogiczne, t. XLVIII, red. B. Wilgocka-Okoń, Wrocław 1985, s. 140.

² Np. definicje K. S. Goodmana i J. Taylora zamieszczone w artykule A. Brzezickiej, *Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, [w:] A. Brzezicka, M. Burtoy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1986, s. 117–118.

³ Definicja M. Tyborowskiej, podaje za: M. Przetacznikowa, *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1982, s. 516.

⁴ *Ibidem*.

prowadzenie porównań. Na decyzję odnośnie do przedstawienia dojrzałości szkolnej w odrębnym rozdziale wpłynęło także i to, że omówione dotychczas dyspozycje i tendencje, przejawiające się w zachowaniach dzieci, w zasadzie pomijały aspekt treściowy – koncentrowały się raczej na sprawnościach i umiejętnościach dzieci, mniej interesowano się ich wiadomościami. Częściowym uzupełnieniem tej luki jest ten fragment testu dojrzałości szkolnej, który odnosi się do wiedzy dzieci z zakresu środowiska społecznego i przyrodniczego.

Osobna kwestia związana z precyzowaniem pojęcia dojrzałości szkolnej dotyczy wzajemnego powiązania procesów dojrzewania organizmu i uczenia się. Wśród pedagogów i psychologów od wielu lat nie ma w tej sprawie jednomyślności. Spór ten rozpoczął J. Piaget tezą stwierdzającą, iż „Uczenie się jest podporządkowane poziomowi rozwoju, jaki osiągnął podmiot”⁵. Uzasadniając ten pogląd Piaget wskazywał, iż rozwój nie dokonuje się samoczynnie, lecz „za sprawą aktywnych konstrukcji i samoregulacji”⁶. Są one uruchamiane wówczas, gdy dzieci stawiane są wobec czegoś, co je dziwi lub zmusza do uświadomienia sobie sprzeczności; te same bodźce wywoływać będą różne reakcje w zależności od osiągniętego już przez dziecko stadium rozwoju. Umysł bowiem, zdaniem Piageta, nie jest rodzajem kliszy fotograficznej, a wiedza wyposażeniem, z którym dziecko przychodzi na świat; jest ona budowana wolno, przez wiele lat, dzięki możliwościom, jakie otwierają się za sprawą dojrzewania układu nerwowego⁷.

Odmienne stanowisko prezentował L. S. Wygotski, którego zdaniem o poziomie rozwoju umysłowego decyduje „strefa najbliższego rozwoju”, czyli te czynności i operacje, które dopiero zaczynają się kształtować i które dziecko potrafi wykonać we współpracy z kolegami i z pomocą dorosłego. Według Wygotskiego prawidłowo zorganizowany proces nauczania „wiedzie rozwój umysłowy dziecka za sobą, dając początek wielu procesom rozwojowym, które bez nauczania stałyby się niemożliwe”⁸.

Zwolennikiem mniej radykalnego poglądu jest J. S. Bruner, który pisząc na temat „gotowości” umysłowej (termin używany zamiennie z „dojrzałością szkolną”) tak określa swoje stanowisko:

„gotowość” nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją w y k s z t a ł c i ć lub stworzyć jej sprzyjające warunki rozwoju. Gotowość rozumiana w tym sensie polega na opanowaniu prostszych umiejętności, które następnie umożliwią opanowanie wyższych umiejętności⁹.

Ważnym uzupełnieniem poglądów na rolę uczenia się w osiąganiu gotowości do nauki jest wypowiedź A. Brzezińskiej, która zwraca uwagę na dwie sprawy. Po pierwsze: trzeba zachęcać dzieci do podejmowania działań kształtujących umiejętności stanowiące podstawę właściwej nauki, a nie poprzestawać na zor-

⁵ Podaje za: M. D o n a l d s o n, *Myślenie dzieci*, Warszawa 1986, s. 193.

⁶ *Ibidem*, s. 192.

⁷ *Ibidem*, s. 186–192.

⁸ L. S. W y g o t s k i, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1960, s. 545.

⁹ J. S. B r u n e r, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974, s. 56.

ganizowaniu stymulującego środowiska i czekaniu, aż odpowiednie właściwości pojawią się u dziecka samoistnie. Po drugie: trzeba umożliwiać dzieciom wykonywanie różnego typu działań, prowadzących do kształtowania właściwości stanowiących podłoże bardziej wyspecjalizowanych czynności i operacji, na które przyjdzie pora z chwilą rozpoczęcia bardziej systematycznej edukacji¹⁰.

Jak można było przekonać się z dotychczasowego wywodu, „dojrzałość szkolna” jest pojęciem wieloznacznym, różnie interpretowanym przez pedagogów i psychologów w zależności od reprezentowanej przez nich orientacji badawczej. M. Przetacznikowa¹¹, omawiając zagadnienie dojrzałości szkolnej, ukazuje ewolucję poglądów polegającą na przechodzeniu od dominowania tendencji sprowadzającej dojrzałość szkolną do szeroko rozumianej dojrzałości umysłowej (tzw. szkoła lipska, której przedstawicielem był H. Winkler), poprzez wiązanie sprawności umysłowej z rozwojem emocjonalnym i społecznym, przejawiającym się w zdolności do koncentracji uwagi, wytrwałości, umiejętności podporządkowania się poleceniom i współdziałaniu (tzw. szkoła wiedeńska, reprezentowana m.in. przez Ch. Bühler i L. Danzinger), do teorii wieloczynnikowych, uzupełniających kwestie już wymienione o sprawności motoryczne, bezśłowne czynności poznawcze i umiejętność przystosowania się do warunków szkoły (psycholog szwedzki G. Johanson).

Podobne przeobrażenia zachodziły w polskich badaniach nad dojrzałością szkolną. Te, które prowadzone były w okresie międzywojennym, raziły jednostronnością sprowadzającą badaną dyspozycję do poziomu funkcji poznawczych dzieci wstępujących do szkoły (W. Choma, M. Grzywak-Kaczyńska). Dalsze prace w tym zakresie, prowadzone już po wojnie i zmierzające do zaproponowania nowego spojrzenia na zagadnienie dojrzałości szkolnej, zaowocowały w latach siedemdziesiątych dwiema propozycjami – A. Szumińskiej i B. Wilgockiej-Okoń. Obie koncepcje opierały się na podobnych zasadach łączenia oceny wykonania zadania przez dziecko z obserwacją jego zachowania.

Analogiczną strategię przyjęto w badaniach referowanych w niniejszej pracy. Szczególny akcent położono na dane obserwacyjne, stanowiące główne źródło informacji o właściwościach procesów poznawczych i społeczno-emocjonalnych badanych dzieci, traktując wyniki testu dojrzałości szkolnej, odnoszącego się głównie do sfery umysłowej, jako istotne ich uzupełnienie. Dodatkowo nasze zainteresowanie wynikami testu wiązało się z tym, że realizacja programu *Alternatywa w edukacji przedszkolnej* nie zobowiązywała nauczycielek do korzystania z powszechnie wówczas obowiązującego *Programu wychowania w przedszkolu* i zostawiała im daleko idącą dowolność w doborze treści edukacyjnych kształtujących tematykę zajęć.

¹⁰ A. Brzezińska, *op. cit.*, s. 119–120.

¹¹ M. Przetacznikowa, *op. cit.*, s. 512–519.

2. Poziom dojrzałości szkolnej

Do badania poziomu dojrzałości szkolnej wykorzystany został test opracowany przez H. Kmiecik z Wojewódzkiej Poradni Wychowawczo-Zawodowej we Wrocławiu¹². Dokonując wyboru narzędzia badawczego kierowaliśmy się tym, że był to test wystandaryzowany, stosowany na co dzień do diagnozy dzieci zgłaszanych do poradni z rejonu, do którego należały także badane przez nas 6-latki. W teście tym przedmiotem pomiaru uczyniono wybrane sprawności, wiadomości i umiejętności dziecka 6-letniego, opierając się na wynikach badań psychologii rozwojowej oraz na treściach zawartych w *Programie wychowania w przedszkolu*. Arkusz obserwacyjny (zob. *Aneks*), uwzględniający próby o charakterze werbalnym i wykonawczym, obejmuje następujące sprawności i umiejętności:

1. Sprawność manualna: posługiwanie się długopisem, rysowanie linii o różnych kierunkach i stopniach nachylenia – płynność i ciągłość ruchu ręki.

2. Rozumienie i posługiwanie się pojęciami przestrzennymi: rozróżnianie stron własnego ciała oraz osoby siedzącej naprzeciw dziecka, znajomość pojęć określających położenie przedmiotów w przestrzeni.

3. Poziom percepcji wzrokowej: rozpoznawanie kształtu figur geometrycznych, układanie obrazka złożonego z kilku elementów.

4. Poziom percepcji słuchowej: analiza zdania, analiza sylabowa i głoskowa wyrazów, synteza sylabowa i głoskowa wyrazów.

5. Poziom rozwoju mowy i myślenia: układanie w prawidłowej kolejności dwóch historyjek obrazkowych i opowiadanie ich treści; klasyfikowanie przedmiotów przedstawionych na obrazkach, znajomość ich nazw i odpowiadających im pojęć ogólnych.

6. Zasób elementarnych pojęć matematycznych: porównywanie liczebności zbiorów, określanie relacji między zbiorami, przeliczanie elementów zbioru liczebnikami głównymi w zakresie 1–10 oraz dodawanie i odejmowanie w tym zakresie.

7. Zasób elementarnych wiadomości o otoczeniu społeczno-przyrodniczym – rozpoznawanie: zawodów osób przedstawionych na obrazkach; środków lokomocji, maszyn i urządzeń oraz sposobów ich wykorzystania; zwierząt i miejsc ich bytowania; roślin i terenów, na jakich występują.

Ze względu na tak rozbudowany arkusz obserwacyjny (11 stron formatu A4) liczbę badanych dzieci ograniczono w obu grupach do 10, posługując się losowym doбором osób do badań. Rezultaty testu dojrzałości szkolnej prezentują tabele 70–78.

Wyniki dzieci z grupy WSP w zakresie sprawności manualnej (tab. 70) wykazują spore zróżnicowanie. Grupa dzieci, którym zadanie sprawiło pewne kłó-

¹² M. S i e k a n o w i c z, *Styl pedagogiczny nauczycielki a poziom dojrzałości szkolnej dziecka 6-letniego*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW, Wrocław 1988.

Tabela 70. Poziom sprawności manualnej

Liczba punktów	Grupa WSP	Grupa K
9	0	2
10	2	2
11	1	0
12	0	0
13	2	5
14	2	1
15	1	0
16	2	0
Średnia arytmetyczna	13,2	11,7

$t = 1,594$, $d_f = 18$

poty, była mniej więcej tak samo liczna jak ta, która wykonała zadanie prawidłowo. W grupie K wyniki były bardziej jednorodne. Większość dzieci wykonała zadanie poprawnie, otrzymując za nie średnie oceny punktowe, choć kilkoro dzieci, które miały trudności z wykonaniem zadania, uzyskało oceny najniższe spośród badanych osób. Rezultaty te spowodowały, że wartość średniej arytmetycznej w grupie WSP jest wyższa, co świadczy o nieco wyższym poziomie sprawności manualnej dzieci w tej grupie. W obu grupach najwięcej trudności przysporzyło dzieciom zachowanie ciągłych ruchów ręki oraz odwzorowywanie kątów i owali.

Na nieco lepszą sprawność manualną dzieci z grupy WSP korzystny wpływ mogła wywrzeć pełna dostępność i swoboda w korzystaniu ze środków artystycznych, materiałów i narzędzi oraz przedmiotów, stanowiących wyposażenie skrzyni skarbów, które dzieci szczególnie chętnie używały w zabawach konstrukcyjnych. Pomysły takich zabaw zawierały się zarówno w okazjach projektowanych przez nauczycielki, jak też były rezultatem aktywnej eksploracji otoczenia przez dzieci. Ich szczególną zaletą było to, że usprawniały czynności manualne palców i całej dłoni, czyniły je bardziej elastyczne, wprawne, mniej podatne na zmęczenie, co znalazło wyraz w omawianych wynikach badań. Być może rezultaty te były także efektem dużej liczby ćwiczeń w odwzorowywaniu znaków graficznych i literopodobnych, proponowanych przez nauczycielkę w różnych porach dnia, często jako rodzaj zabawy czy raczej czynności przygotowawczych do dalszej zabawy (np. wykonywanie rekwizytów, scenografii, książek, albumów, kalendarzy, gazet). Można przypuszczać, że pozytywne efekty w zakresie omawianej sprawności przyniosło również wcześniej rozpoczęte (w grupie 4-latków) i częste malowanie pędzlem, szczególnie lubiane przez dzieci dzięki niebanalnym propozycjom tematycznym, rysowanie na różnych fakturach i przy użyciu różnorodnych środków oraz lepienie w różnym tworzywie. Techniki te umożliwiały dzieciom nabywanie zróżnicowanych doświadczeń manualnych, co mogło przyczynić się do tego, że ich ruchy nie były nerwowe i chaotyczne, świadczyły o dość dużej swobodzie w posługiwaniu się różnymi przedmiotami.

W literaturze z zakresu psychologii rozwojowej uważa się, że sprawność ruchów rąk, umiejętność utrzymywania kierunku ruchu i wykonywania ruchów ciągłych są przejawami dojrzałości fizycznej, warunkującej dojrzałość psychomotoryczną dziecka. Ta z kolei ma wpływ na dobrą orientację w przestrzeni, koordynację ruchową i wzrokowo-słuchowo-ruchową¹³. Uważa się, że poziom sprawności motorycznej jest efektem zarówno uwarunkowań genetycznych, jak i wpływów środowiskowych. Zdaniem E. B. Hurlock „Rozwój właściwości psychicznych i fizycznych jest częściowo wynikiem wewnętrznego dojrzewania tych właściwości, częściowo wynikiem doświadczenia, a częściowo efektem uczenia się i wysiłku ze strony jednostki”¹⁴. Twierdzenie to ma szczególne znaczenie w wypadku sprawności ruchowej, dla której „dojrzałość ośrodków motorycznych i ćwiczenie to dwa ściśle skorelowane ze sobą czynniki, które w ostatecznym bilansie decydują o sprawności i poziomie nabytych umiejętności”¹⁵. Tak więc poziom sprawności motorycznej uzależniony jest od dojrzałości centralnego systemu nerwowego, która jednak może być modyfikowana poprzez ćwiczenie, nabywanie doświadczeń ruchowych i opanowywanie techniki ruchu. Konsekwencją tego stanowiska jest ważny postulat pod adresem wychowawców, by tworzyć warunki umożliwiające dzieciom zdobywanie jak największego zasobu doświadczeń ruchowych, wspomagających proces rozwoju ich motoryczności.

Tabela 71. Poziom orientacji przestrzennej

Liczba punktów	Grupa WSP	Grupa K
17	1	0
18	0	0
19	0	1
20	1	2
21	1	2
22	3	2
23	2	2
24	2	1
Średnia arytmetyczna	21,8	21,5

$$t = 0,3611, \quad d_f = 18$$

Nieco większa liczba dzieci, które otrzymały wysokie oceny punktowe w grupie WSP, wpłynęła na to, że średnia arytmetyczna w tej grupie jest minimalnie wyższa niż w grupie K, co świadczy o zbliżonym poziomie orientacji przestrzennej u dzieci z obu grup (tab. 71).

Można przypuszczać, że zasady korzystania z przedmiotów stanowiących

¹³ T. D o m a n i e w s k a, *Rola przedszkola w przygotowaniu dzieci do szkoły*, [w:] M. Kwiatkowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, s. 424.

¹⁴ E. B. H u r l o c k, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, t. I, s. 67.

¹⁵ W. G n i e w k o w s k i, K. W ł a ź n i k, *Wychowanie fizyczne*, Warszawa 1985, s. 113.

wyposażenie sali oraz sposób realizowania zadań przyczyniły się do tego, że dzieci z grupy WSP nie miały kłopotów z poruszaniem się w przestrzeni. Przy wykonywaniu wspólnych prac często zachodziła potrzeba wzajemnego informowania się o tym, skąd należy wziąć i gdzie odnieść przyniesione przedmioty, co stwarzało konieczność szybkiego i trafnego orientowania się w przestrzeni. Ukształtowanie się tej umiejętności może być także rezultatem częstej zmiany miejsc podczas posiłków i realizacji zadań. Umożliwiało to dzieciom zajmowanie różnych pozycji w stosunku do planu sali i rozmieszczonych w niej mebli, co mogło korzystnie wpłynąć na umiejętność prawidłowego określania swojego usytuowania w przestrzeni.

M. Przetacznikowa podkreśla związek, jaki zachodzi między opanowywaniem orientacji w przestrzeni a działaniem dziecka¹⁶. Począwszy od doświadczania rozmaitych układów bodźców, poprzez wzrokowe przeszukiwanie pola działania i manipulowanie obiektami dziecko nabywa coraz bardziej precyzyjne informacje o samych obiektach i związkach między nimi. W ten sposób dokonuje się proces obiektywizacji oceny stosunków przestrzennych, polegający na zmianie układu odniesienia. Początkowo jest nim samo dziecko, które z czasem zaczyna określać stosunki przestrzenne na podstawie wzajemnego położenia przedmiotów.

Tabela 72. Poziom percepcji wzrokowej

Liczba punktów	Grupa WSP	Grupa K
19	1	2
20	1	2
21	3	4
22	5	2
Średnia arytmetyczna	21,2	20,6

$$t = 1,2728, \quad d_f = 18$$

Największą liczbę punktów określających poziom percepcji wzrokowej (tab. 72) uzyskała połowa dzieci z grupy WSP i tylko dwoje z grupy K. Większe zróżnicowanie wyników w grupie K sprawia, że średnia arytmetyczna ilustrująca poziom percepcji wzrokowej w tej grupie jest nieco niższa niż w grupie WSP.

Wszystkie dzieci z obu badanych grup bez trudu poradziły sobie z dopasowaniem poszczególnych elementów układanki. Błędne odpowiedzi pojawiły się w zadaniu dotyczącym różnicowania figur geometrycznych; niektóre dzieci myliły kształty figur podobnych – rombu z sześciokątem i trójkątą równoramiennego z równobocznym. Trudności te są typowe dla dzieci w badanym okresie rozwojowym, na co wskazuje następująca wypowiedź M. Przetacznikowej:

¹⁶ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985, s. 114–115; zob. też: M. Przetacznikowa, *op. cit.*, s. 444–445.

Pod koniec wieku przedszkolnego dzieci reprodukuja poprawnie kwadrat i prostokąt oraz niektóre figury złożone (np. przecinające się koła, koło wpisane w trójkąt), trudności sprawia im romb, gdyż muszą w tym wypadku przewyciężyć dynamiczne wyobrażenie rozchodzących się lub zbiegających linii kątów¹⁷.

Dobry poziom percepcji wzrokowej w grupie WSP może być rezultatem tego, że większość rozmów, jakie prowadziła nauczycielka z dziećmi, była ilustrowana materiałem poglądowym odwołującym się do percepcji wzrokowej. Materiał ten był bardzo różnorodny zarówno pod względem treści, jak i formy, a nawet kolorystyki. Często zawierał wiele szczegółów, których wyłonienie początkowo sprawiało dzieciom trudności, jednak z czasem przyniosło efekty w postaci dobrego poziomu analizy i syntezy wzrokowej. Można przypuszczać, że nie bez znaczenia było także i to, że projektowane okazje edukacyjne zawierały sporo zadań, wymagających porównywania i klasyfikacji obiektów oraz analizowania sytuacji przedstawionych na ilustracjach. Czynności te stanowiły operacje wstępne, warunkujące podjęcie działań zmierzających do realizacji zadania.

Tabela 73. Poziom percepcji słuchowej

Liczba punktów	Grupa WSP	Grupa K
15	0	1
16	0	0
17	0	1
18	0	2
19	0	0
20	0	0
21	10	6
Średnia arytmetyczna	21	19,4

$t = 2,277$, $df = 18$, $p < 0,05$

Wszystkie dzieci z grupy WSP wykonały część testu dotyczącą percepcji słuchowej bezbłędnie. W grupie K wyniki były zróżnicowane; mimo iż ponad połowa dzieci uzyskała maksymalną liczbę punktów, to jednak kilka wyników słabszych wpłynęło na to, że poziom percepcji słuchowej w tej grupie jest niższy niż w grupie WSP. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$.

Prawdopodobnie istotny wpływ na wysoki poziom analizy i syntezy słuchowej w grupie WSP miały zajęcia sprzyjające nabywaniu tego rodzaju umiejętności, organizowane przez nauczycielkę. Wykorzystywała ona różne sytuacje i fazy dnia na ćwiczenia i zabawy polegające na kształtowaniu percepcji słuchowej przez odczytywanie wspólnie z dziećmi dowolnych wyrazów i krótkich tekstów. Często także można było obserwować sytuacje, w których dzieci pomagały sobie wzajemnie; te, które już nie miały kłopotów z rozpoznawaniem wybranej litery, zachęcały do ćwiczeń kolegów, którzy jeszcze nie opanowali tej umiejętności.

¹⁷ M. Przetaczniakowa, *op. cit.*, s. 115.

Odbывало się to w formie zabaw (np. w szkołę, w odrabianie lekcji, w naukę języka obcego) i zgadywanek (np. wyrazy rozpoczynające się lub kończące się na daną literę, zawierające 2–3 takie same litery).

Tabela 74. Poziom mowy i myślenia

Liczba punktów	Grupa WSP	Grupa K
17	0	1
18	0	0
19	0	1
20	2	1
21	1	5
22	3	2
23	3	0
24	1	0
Średnia arytmetyczna	22	20,5

$$t = 2,355, \quad d_f = 18, \quad p < 0,05$$

Średnia arytmetyczna, obrazująca poziom mowy i myślenia badanych dzieci (tab. 74), jest w grupie WSP o 1,5 punktu wyższa niż w grupie K. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,05$ i świadczą o tym, że bardziej zaawansowane w rozwoju mowy i myślenia są dzieci z grupy WSP.

W obu grupach podczas opowiadania treści historyjek najczęściej jako powtórzenie występowały spójniki „a” oraz „i”. Następstwo czasu wyrażał zwykle okolicznik „później”. Dokonując porównywania dzieci często stosowały kryterium funkcji, uzasadniając np. sklasyfikowanie przyborów szkolnych i stołu we wspólnym zbiorze tym, że „to wszystko można położyć na stole”. Wiele dzieci miało trudności z precyzyjnym nazwaniem przyborów szkolnych, określając je najczęściej jako „przyrządy szkolne” lub „rzeczy do szkoły”.

Można przypuszczać, że do uzyskania wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnych w grupie WSP przyczyniły się częste rozmowy z nauczycielką i prowadzenie przez nią zajęć w formie żywej, spontanicznej dyskusji, podczas której dzieci nie tylko odpowiadały na pytania, ale również same pytały, wyjaśniały, uzasadniały swoją wypowiedź (por. tab. 4,7,8,9,12). Opanowywanie różnych funkcji mowy i myślenia oraz nabywanie umiejętności posługiwania się nimi stosownie do okoliczności odbywało się m.in. przez organizowanie wraz z dziećmi małych form teatralnych; zachęcanie do wprowadzania zmian w treści i scenografii dobrze już znanych bajek; inspirowanie do samodzielnego układania z dostępnych elementów historyjek obrazkowych, które często stanowiły punkt wyjścia kolejnej zabawy. Także zadania otwarte, które zawarte były w większości projektowanych okazji edukacyjnych, mogły wywrzeć korzystny wpływ na rozwój myślenia produktywnego i umiejętność formułowania logicznych wniosków na podstawie dostępnych przesłanek.

Takie formy kontaktu z dziećmi mogły zaowocować tym, że osoba prowadząca badania, charakteryzując mowę dzieci stwierdza, iż jest ona

płynna, wyrazista, komunikatywna, precyzyjna i oryginalna. Dzieci operują bogatym słownictwem, ich wypowiedzi są logicznie powiązane, potrafią one uzasadnić swoją wypowiedź. Częściej niż ma to miejsce w grupie K posługują się zdaniami rozwiniętymi, choć niezupełnie wolnymi od błędów stylistycznych czy gramatycznych¹⁸.

W pracach psychologicznych (m.in. M. Kwiatkowska) podkreśla się, że bezpośredni wpływ na rozwój mowy dziecka wywiera mowa otoczenia i uczenie się przez naśladownictwo. Dlatego tak duże znaczenie mają bliskie kontakty i rozmowy nauczyciela z dziećmi w rozmaitych okolicznościach, a prawidłowa forma jego wypowiedzi, poprawność gramatyczna i bogactwo treści warunkują ich pozytywne rezultaty. Badania, prowadzone przez H. Mystkowską, nad mową nauczycielki wykazały, że „treścią jej wypowiedzi najczęściej są nakazy, polecenia i zakazy, a nawet groźby. Znacznie mniej występuje odpowiedzi, pytań świadczących choćby o chwilowym jej udziale w zabawach lub pracach dzieci”¹⁹. W badaniach relacjonowanych w niniejszej pracy uzyskaliśmy analogiczne rezultaty, które w większym nasileniu występowały w grupie K (por. tab. 3, 3b, 3c).

J. S. Bruner zalicza rozwój kompetencji językowych do jednego z fundamentalnych praw rozwoju umysłowego. Polega ono na traktowaniu języka jako instrumentu ułatwiającego nauczanie w dwojaki sposób – umożliwiając wzajemną komunikację oraz pełniąc funkcję narzędzia, pozwalającego uczniowi na samodzielne rozeznanie się w otoczeniu. Dzieje się to za sprawą pojęć, które w procesie kształcenia pomagają uczniowi w przekodowywaniu jego dotychczasowego doświadczenia „na kategorie skuteczniejszych systemów zapisu i systematyzacji”²⁰.

Przyswajanie pojęć odbywa się stopniowo; począwszy od pojęć prostych do coraz bardziej złożonych wytwarza się hierarchia pojęć, które zostają uporządkowane w systemy, pozostające wobec siebie w określonych stosunkach logicznych. Niektóre hierarchie pojęć tworzą się już pod koniec wieku przedszkolnego²¹. Jak wspomniano, przyswajanie pojęć jest procesem długotrwałym i trudnym z powodu ograniczonej wiedzy i doświadczeń dziecka. Omawiając podstawowe warunki rozwoju pojęć, E. B. Hurlock²² wskazuje na: umiejętność dostrzegania powiązań, jakie zachodzą między nowymi i dawnymi doświadczeniami; zdolność rozumienia ukrytych znaczeń oraz umiejętność posługiwania się myśleniem indukcyjnym, dedukcyjnym i twórczym. Czynniki ułatwiającymi przyswajanie nowych znaczeń, zdaniem autorki, są m.in.: aktywna eksploracja sensoryczna

¹⁸ M. Siekanowicz, *op. cit.*, s. 86.

¹⁹ H. Mystkowska, [w:] M. Kwiatkowska, Z. Topińska (red.), *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 1978, s. 227, podaje za: M. Kwiatkowska (red.), *op. cit.*, s. 372.

²⁰ J. S. Bruner, *op. cit.*, s. 26–46.

²¹ M. Przetaczniak-Gierowska, G. Makiełło-Jarzą, *op. cit.*, s. 162.

²² E. B. Hurlock, *op. cit.*, t. II, s. 134–136.

w okresie niemowlęcym, manipulacja motoryczna we wczesnym dzieciństwie, uzupełniające informacje uzyskane dzięki eksploracji zmysłowej oraz umiejętność zadawania pytań jako sposób zaspokajania własnej ciekawości. Nie bez znaczenia jest także chęć komunikowania się z otoczeniem; uważa się, że im jest ona silniejsza, „tym większa będzie motywacja dziecka do uczenia się mowy i tym gorliwszy zapal do poświęcania czasu i sił na tę naukę”²³.

Można sądzić, iż większe nasilenie występowania wymienionych czynników w grupie WSP (o czym świadczą wyniki badań zamieszczone w rozdz. IV) spowodowało, że także rezultaty określające poziom rozwoju mowy i myślenia są lepsze w tej grupie.

Warto także zwrócić uwagę na korzyści płynące z wczesnego i poprawnego opanowania umiejętności mówienia. Píše o nich E. B. Hurlock:

Im wcześniej dzieci zaczynają mówić, tym więcej mają okazji do ćwiczeń i tym większej nabywają wprawy i swobody w wystawianiu się, co z kolei wzmacnia ich poczucie pewności siebie [...] Im dzieci są starsze, tym więcej ze sobą rozmawiają. Dzięki temu ich zabawa jest bardziej uspołeczniona i daje więcej radości [...] Zachodzi ścisły związek między częstością wypowiedzi dziecka a jego popularnością. Dzieci, które w takich samych warunkach mówią najwięcej, należą też do najpopularniejszych²⁴.

Zalety wczesnego opanowania umiejętności poprawnego wystawiania się podkreśla także M. Kwiatkowska, pisząc:

mowa wpływa na rozwój wszystkich innych procesów psychicznych. Porządkuje percepcję zmysłową, myślenie, wzbogaca treść uczuć. Umożliwia dziecku lepszą orientację w otoczeniu, organizację własnej działalności i większy wpływ na własne postępowanie”²⁵.

Uzyskane przez nas rezultaty badań, prowadzonych w obu przedszkolach, zdają się potwierdzać tę prawidłowość.

Tabela 75. Zasób elementarnych pojęć matematycznych

Liczba punktów	Grupa WSP	Grupa K
11	0	1
17	0	1
18	1	2
19	2	3
20	7	3
Średnia arytmetyczna	19,6	18,1

$t = 1,709$, $df = 18$

²³ *Ibidem*, t. I, s. 332.

²⁴ *Ibidem*, s. 341–342.

²⁵ M. Kwiatkowska, Kierowanie rozwojem myślenia i mowy dzieci, [w:] M. Kwiatkowska (red.), *op. cit.*, s. 372.

W części testu dotyczącej zasobu elementarnych pojęć matematycznych (tab. 75) maksymalną liczbę punktów osiągnęła większość dzieci z grupy WSP; w grupie K wyniki testu były bardziej zróżnicowane. Rezultaty kilkorga dzieci z tej grupy, które miały trudności z prawidłowym wykonaniem zadania, obniżyły wartość średniej arytmetycznej. Jest ona wyższa w grupie WSP, co świadczy o lepszej znajomości i rozumieniu pojęć matematycznych w tej grupie w porównaniu z grupą K.

Do dobrej orientacji w podstawowych pojęciach matematycznych dzieci z grupy WSP mógł przyczynić się ich częsty kontakt z zadaniami otwartymi, pobudzającymi do myślenia dywergencyjnego typu: zaprojektować, skonstruować, wybrać z puli możliwości, przeplatanych zadaniami zamkniętymi, sprzyjającymi rozwojowi myślenia konwergencyjnego, wymagającego posługiwania się ściśle określonymi kategoriami. Nie mały wpływ na uzyskany rezultat mógł mieć także ciekawy, niekonwencjonalny sposób prowadzenia zajęć, które – osławając dzieci z zagadnieniami matematycznymi – przybliżały je w sposób przystępny i nie wzbudzający uprzedzeń. Nauczycielka często wykorzystywała naturalne sytuacje, by zapoznać dzieci z podstawowymi pojęciami matematycznymi i prostymi działaniami. Odbywało się to np. podczas sprawdzania listy obecności, kiedy liczono, ile jest dzieci obecnych, a ile nieobecnych; ilu chłopców, a ile dziewczynek; kogo mniej, a kogo więcej; podczas rozdawania słodyczy i owoców na podwieczorek – ile komu; podczas ustawiania się w pary – ile dzieci, a ile par; ile par pełnych, a ile niepełnych itp. Często można było także obserwować, że dzieci chętnie i z dużą wytrwałością uprawiały gry stolikowe. Wprowadzenie od samego początku pobytu dzieci w przedszkolu, czyli już w wieku 4 lat, kostki do gry, prawdopodobnie także spowodowało, że w wieku 6 lat żadne z nich nie miało kłopotów z policzeniem liczby oczek na dowolnej ścianie kostki. Korzystną sytuacją dla zapoznania się z podstawowymi pojęciami matematycznymi, a zwłaszcza z nazwami figur geometrycznych, był fakt, że jednym z elementów wyposażenia sali była skrzynia, której zawartość stanowiły różnokolorowe poduszki o kształtach kwadratów, prostokątów, trójkątów, półkoli. Umożliwiało to dzieciom stały kontakt z nimi, a wykorzystywanie ich na różne sposoby – jako przytulanki, materiału plastycznego, rekwizytu w zabawie czy wreszcie jako środka dydaktycznego, zapewne także przyczyniło się do tego, że dzieci swobodnie się nimi posługiwali, utrwalając sobie ich nazwy.

J. S. Bruner, rozwijając cytowaną już tezę mówiącą, że gotowość do nauki trzeba wykształcić, tworząc warunki sprzyjające opanowaniu czynności o wzrastającym stopniu złożoności, wskazuje na matematykę jako przedmiot, w którym prawidłowość ta ujawnia się najbardziej wyraźnie. Na jej przykładzie najlepiej widać, co trzeba wyjaśnić najpierw, aby później umożliwić zrozumienie czegoś innego.

Jeżeli przyjmiemy cele postawione w programie matematycznym «drugiej generacji» i zechcemy w ósmej klasie uczyć rachunku różniczkowego i całkowego, musimy od pierwszej klasy zapoznawać dzieci z pojęciami i sprawnościami niezbędnymi do późniejszego opanowania owego rachunku²⁶.

²⁶ J. S. Bruner, *op. cit.*, s. 56.

Dzięki temu, że większość przedmiotów nauczania można przedstawić w różnych formach: działaniowej, obrazowej lub symboliczno-werbalnej, istnieje możliwość zaprojektowania dla dziecka takiej formy, która sprawi, że opanuje ono temat szybciej, a zarazem gruntowniej²⁷.

Jako przykład z zakresu matematyki wymienić można zalecenie Z. Morawskiej²⁸, aby, rozwijając pojęcia matematyczne, kształtować pojęcie zbioru, umożliwiając dziecku samodzielne działanie na przedmiotach – desygnatach tego pojęcia. Zadaniem nauczyciela jest wówczas tworzenie warunków do tego, by działanie to miało określoną strukturę matematyczną, a jednocześnie by było dla dziecka atrakcyjne.

Tabela 76. Zasób wiadomości o środowisku społeczno-przyrodniczym

Liczba punktów	Grupa WSP	Grupa K
41	0	1
42	0	1
43	0	1
44	0	1
45	0	1
46	2	0
47	1	3
48	4	2
49	1	0
50	2	0
Średnia arytmetyczna	48	45,2

$$t = 3,015, \quad d_f = 18, \quad p < 0,01$$

Dane świadczące o zasobie wiadomości o środowisku społeczno-przyrodniczym (tab. 76) w grupie WSP pozwalają ocenić go jako wysoki. Wyniki dzieci z grupy K są bardziej zróżnicowane; w większości mieszczą się w średnim przedziale punktowym, choć w grupie tej jest także kilkoro dzieci, których poziom wiedzy z tego zakresu oceniono jako niski. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,01$ i sprawiają, że średnia arytmetyczna w grupie WSP jest zdecydowanie wyższa niż w grupie K. Świadczy to o większym zasobie informacji o środowisku społeczno-przyrodniczym w grupie WSP w porównaniu z grupą K.

Trudności, jakie pojawiły się w obu grupach w trakcie rozwiązywania testu, dotyczyły rozpoznania pralki typu „Frania”. Większość dzieci widziała ją po raz pierwszy na obrazku i nie rozpoznawała jej jako pralki, przyzwyczajona do kojarzenia tej nazwy z pralką automatyczną. Niektórym dzieciom sprawiło także kłopot określenie środowiska życia zwierząt i roślin egzotycznych. Pewnym za-

²⁷ *Ibidem*, s. 57.

²⁸ Z. Morawska, *Rozwijanie pojęć matematycznych*, [w:] M. Kwiatkowska (red.), *op. cit.*, s. 411.

skoczeniem dla osoby prowadzącej badania była reakcja kilkorga dzieci, które nie знаły własnego dokładnego adresu i zawodu swoich rodziców.

Można przypuszczać, że spory zasób wiedzy na temat środowiska społeczno-przyrodniczego, jaki cechuje dzieci z grupy WSP, jest rezultatem projektowania okazji edukacyjnych, które uwzględniały aktualne zainteresowania dzieci oraz problemy wywołujące ich autentyczne zaangażowanie. Usytuowanie ich w centrum wspólnych dociekań powodowało, że dzieci miały możliwość częściej i dokładniej poznać interesujące je fragmenty rzeczywistości niż ich rówieśnicy z grupy K. Nauczycielka, która nie była krępowana drobiazgowymi planami i sztywnymi ramami programowymi, widząc szczególne zainteresowanie dzieci jakimś zagadnieniem, mogła poświęcić mu więcej czasu, wzbogacając wstępne projekty i kontynuując ich tematykę w następnych dniach.

Niemający wpływ na rozległość wiedzy dzieci mogło mieć także i to, że wiele projektów, związanych np. z porą roku czy poznawaniem zawodów, aranżowanych było w bezpośrednim kontakcie z przyrodą czy ludźmi wykonującymi określone zawody w ich miejscach pracy. Nauczycielka starała się, by dzieci mogły nie tylko obserwować, ale także czynnie uczestniczyć w poznawanym procesie. Gdy bezpośredni kontakt z nowo poznawanymi fragmentami rzeczywistości nie był możliwy, nauczycielka realizowała zajęcia wykorzystując dostępny jej, a rzadko spotykany w przedszkolu, materiał poglądowy: albumy, książki i encyklopedie specjalistyczne, atlasy (geograficzne, przyrodnicze, medyczne), zdjęcia, żurnale, czasopisma popularno-naukowe (np. „Problemy”, „Wiedza i Życie”).

Wiedza o otaczającym świecie przyswajana jest w toku relacji jednostka–świat. Proces ten przechodzi od asymilacji bodźców ze świata zewnętrznego za pośrednictwem narządów zmysłu do poznawania świata za pośrednictwem pamięci, wyobraźni i myślenia²⁹. Wiedza ta ulega stopniowej interioryzacji i zostaje zmagazynowana w formie odzwierciedlającej podstawowe procesy zachodzące w otoczeniu. Zdolność do interioryzacji zdarzeń i kodowania ich w postaci hipotetycznego modelu świata jest, zdaniem J. S. Brunera³⁰, jednym z podstawowych warunków rozwoju. Umożliwia ona wychodzenie poza jednorazowe informacje i konstruowanie, na podstawie przewidywań i ekstrapolacji, coraz to nowych, bardziej adekwatnych do rzeczywistości jej modeli. Dlatego tak ważne jest, aby kontakt dziecka z różnorodnymi składnikami jego otoczenia był jak najbardziej bezpośredni, a przekazywana mu wiedza zgodna ze stanem faktycznym, żywa, angażująca, podana w atrakcyjnej formie, wywołująca zaciekawienie.

Pomocą dla nauczyciela w doborze odpowiednich treści może być znajomość typowych zainteresowań dziecięcych, a przede wszystkim baczne obserwowanie swoich wychowanków. A. Brzezińska opisując prawidłowości rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym stwierdza, że w ostatniej fazie tego okresu następuje rozszerzanie się zakresu zainteresowań dzieci – zaczynają one wykraczać poza najbliższe otoczenie dzięki kontaktom z innymi niż rodzina grupami społeczny-

²⁹ M. Przetaczniak-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *op. cit.*, s. 211.

³⁰ J. S. Bruner, *op. cit.*, s. 25.

mi. Niemalą rolę w tym procesie odgrywają także środki masowego przekazu, przede wszystkim programy telewizyjne i radiowe, przekazujące ogromną liczbę informacji o sprawach, które dla dziecka są nierzadko odległe od tych, jakie cechują jego środowisko. Dzięki tym kontaktom wzrasta liczba i zakres zainteresowań dziecka, a także powiększa się jego zasób słownikowy i pojęciowy³¹. Zadaniem nauczyciela powinno być podtrzymywanie tych zainteresowań przez tworzenie okazji do tego, by dzieci dzieliły się wiedzą, wyniesioną z takich okazjonalnych kontaktów z różnorodnymi fragmentami rzeczywistości, a także uzupełnianie jej i wzbogacanie o nowe treści, uwzględnianie w projektowanych okazjach edukacyjnych.

Tabela 77. Ogólny wynik testu mierzony liczbą zdobytych punktów

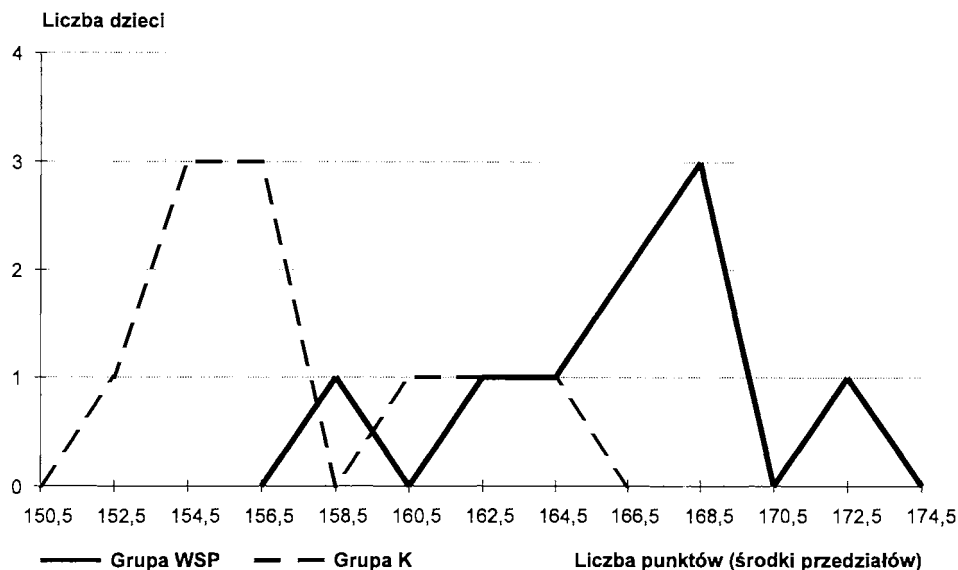
Liczba punktów	Środek przedziału	Grupa WSP	Grupa K
152–153	152,5	0	1
154–155	154,5	0	3
156–157	156,5	0	3
158–159	158,5	1	0
160–161	160,5	0	1
162–163	162,5	1	1
164–165	164,5	1	1
166–167	166,5	2	0
168–169	168,5	3	0
170–171	170,5	0	0
172–173	172,5	2	0
Średnia arytmetyczna		166,9	157,3

$t = 5,223$, $df = 18$, $p < 0,001$

Analiza tabeli 77 i rysunek 6 wskazują na wyraźne różnice między rezultatami uzyskanymi przez dzieci z obu grup, stanowiącymi dla siebie niemal lustrzane odbicie. Większość dzieci z grupy WSP rozwiązała test dojrzałości szkolnej prawidłowo, co pozwoliło na zakwalifikowanie ich do przedziałów o wysokich wartościach punktowych. Dzieci z grupy K gorzej radziły sobie z zadaniami testowymi – ich wyniki zawierają się w przedziałach o niskich wartościach punktowych. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,001$ i wskazują na wyższy poziom dojrzałości szkolnej w grupie WSP. Badane dzieci uzyskały zbieżne wyniki w zakresie orientacji przestrzennej i percepcji wzrokowej. Wyraźne różnice zarysowały się w zakresie rozwoju mowy i myślenia, znajomości elementarnych pojęć matematycznych oraz wiedzy o środowisku społeczno-przyrodniczym.

Dzieci z grupy WSP wykonywały zadania objęte testem dojrzałości szkolnej

³¹ A. B r z e z i ń s k a, *Prawidłowości rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Brzezińska, M. B u r t o w y, *op. cit.*, s. 53; zob. też: E. B. H u r l o c k, *op. cit.*, rozdz. *Najczęstsze zainteresowania dziecięce*, t. II, s. 243–306.



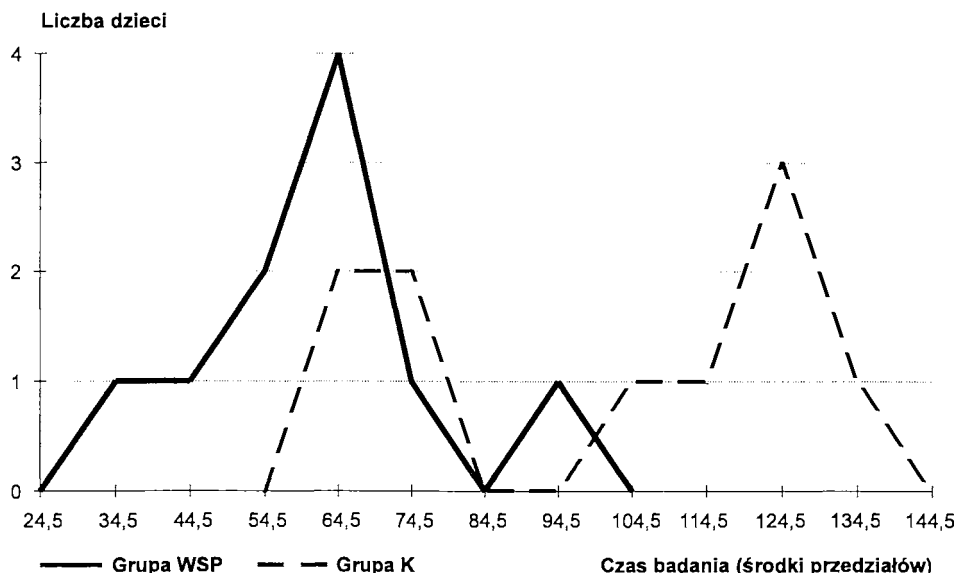
Rys. 6. Ogólna liczba punktów uzyskanych w teście dojrzałości szkolnej w grupach WSP i K

Tabela 78. Czas trwania badania

Czas badania w minutach	Środek przedziału	Grupa WSP	Grupa K
30–39	34,5	1	0
40–49	44,5	1	0
50–59	54,5	2	0
60–69	64,5	4	2
70–79	74,5	1	2
80–89	84,5	0	0
90–99	94,5	1	0
100–109	104,5	0	1
110–119	114,5	0	1
120–129	124,5	0	3
130–139	134,5	0	1
Średnia arytmetyczna		61,5	100,5

$$t = 3,8060, \quad d_f = 18, \quad p < 0,01$$

średnio o około 40 minut krócej niż ich rówieśnicy z grupy K (tab. 78, rys. 7). Mniej więcej połowa dzieci w każdej z grup rozwiązywała zadania testowe około godziny, przy czym pozostałe dzieci z grupy K poświęcały na wykonanie zadania więcej czasu, natomiast w grupie WSP zarysowała się odwrotna tendencja – pozostałe dzieci rozwiązywały zadanie krócej. Różnice między grupami są statystycznie istotne przy poziomie $p < 0,01$.



Rys. 7. Czas rozwiązywania testu dojrzałości szkolnej w grupach WSP i K

Jak wynika z przedstawionych danych, dzieci z grupy WSP rozwiązywały test dojrzałości szkolnej nie tylko lepiej niż ich rówieśnicy z grupy K, ale także w krótszym czasie. Celowały one w szybkich, trafnych, zwięzłych odpowiedziach. Sprawniej rozwiązywały zadania wymagające umiejętności manipulacyjnych (odwzorowywanie znaków graficznych) oraz opanowania operacji umysłowych (układanie historyjek, liczenie). Wykazywały się bardzo dobrą percepcją słuchową, swobodą w operowaniu pojęciami matematycznymi i wiadomościami o otoczeniu społeczno-przyrodniczym. Były bardziej chętne do współdziałania, śmielsze w rozmowie, uważniej wysłuchiwały instrukcji i wymagały niewielu wskazówek pomocniczych.

Prawdopodobnie w grupie WSP wyraźniej niż w grupie K ujawniła się prawidłowość rozwojowa polegająca na tym, że w wieku przedszkolnym „stopniowo zaczyna wzrastać czas trwania aktywnej uwagi i dziecko może się efektywnie koncentrować na zadaniach o charakterze działań intelektualnych”³². Sądzi się, że czynnikiem sprzyjającym koncentracji uwagi jest poczucie własnej wartości, doznawane w związku z procesami aktywności i jej rezultatami. Staje się ono silnym źródłem przeżyć i motywów w postaci dążenia do osiągnięcia sukcesu lub unikania niepowodzenia³³.

Ilustracja rozkładu wyników testu dojrzałości szkolnej uzyskanych przez

³² A. Brzezińska, *Prawidłowości rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy, *op. cit.*, s. 53.

³³ M. Tysszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 83 podają za: A. Brzezińska, *Prawidłowości rozwoju...*, s. 53.

dzieci z obu grup (rys. 6 i 7) ponownie wskazuje na ich mniejsze zróżnicowanie w grupie WSP, podobnie jak miało to miejsce w przypadkach zilustrowanych rysunkami 1–5. Można sądzić, że zadecydowały o tym analogiczne przyczyny. Ta potwierdzająca się we wszystkich wykresach prawidłowość sugeruje, że czynnikiem uzasadniającym zróżnicowanie wyników uzyskanych przez dzieci z obu grup jest odmienny sposób pracy nauczycielek, ponieważ był to zasadniczy czynnik różnicujący je.

Tu raz jeszcze warto powrócić do, sygnalizowanego już wcześniej, niepokoju wynikającego ze skłonności do upatrywania w mniejszym zróżnicowaniu wyników w grupie WSP (rys. 1–7) przejawów większej uniformizacji zachowań dzieci w porównaniu z grupą K. Rzeczywiście można odnieść takie wrażenie, jeśli za podstawę wnioskowania przyjmie się ilościowy wymiar obserwowanych zachowań. Upoważnia on do stwierdzenia, że dzieci z grupy WSP na ogół lokują się w przedziałach o wysokiej punktacji; ponadto wykresy ilustrujące uzyskane przez nie rezultaty wykazują większe skupienie wyników w porównaniu z grupą K. Jednak analiza jakościowa omawianych rezultatów badań czyni powyższe obawy nieuzasadnionymi, dowodzi bowiem znacznie większej różnorodności zachowań dzieci z grupy WSP, stanowiącej wyraz ich osobistych preferencji i możliwości. Można przypuszczać, że jest ona efektem oddziaływań edukacyjnych, przejawiających się w projektowaniu okazji edukacyjnych wspomagających indywidualne drogi rozwoju edukowanych. Ich opis, zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i w postaci konkretnych działań praktycznych, częściowo uzasadniających odmienną prezentowanych wyników badań, stanowił zasadniczą treść niniejszej pracy.

Analiza rezultatów testu dojrzałości szkolnej wykazała, że dzieci z obu badanych grup charakteryzują się zbliżonym poziomem właściwości w zakresie procesów psychomotorycznych. Wyraźne różnice między grupami zarysowały się w obrębie procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych³⁴.

O podobnym poziomie zaawansowania w sferze p r o c e s ó w p s y c h o m o t o r y c z n y c h świadczy wyrównany poziom orientacji przestrzennej i percepcji wzrokowej w obu grupach oraz niewielkie różnice w zakresie sprawności manualnej i percepcji słuchowej. Większe różnice odnotowano w sferze p r o c e s ó w p o z n a w c z y c h, zwłaszcza w zakresie myślenia, dla którego materiałem jest zasób pojęciowy i słownikowy dziecka. Ich przejawem są lepsze rezultaty w zakresie rozwoju mowy i myślenia, znajomości elementarnych pojęć matematycznych, a przede wszystkim wiedzy o środowisku społeczno-przyrodniczym, jakie uzyskały dzieci z grupy WSP. Znacznie krótszy czas rozwiązywania zadań testowych oraz fakt, że w odniesieniu do wszystkich badanych właściwości wyniki uzyskane przez dzieci z grupy WSP były korzystniejsze, pozwala sądzić, że dzieci z tej grupy osiągnęły większą dojrzałość także w sferze procesów e m o c j o n a l n o - m o t y w a c y j n y c h.

³⁴ Podział na sfery przyjął za: A. B r z e z i ń s k a, *Wąskie i szerokie ujęcie umiejętności czytania i pisania*, [w:] A. B r z e z i ń s k a, M. B u r t o w y, *op. cit.*, s. 105.

Uogólniając rezultaty badań omówione w tej części pracy sformułować można następujące wnioski:

1. Małe różnice w zakresie sfery psychomotorycznej oraz podobne tendencje w rozwoju społeczno-emocjonalnym badanych 6-latków mogą świadczyć o tym, że analizowane właściwości w znacznym stopniu wyznaczane są prawidłowościami rozwojowymi uzależnionymi od poziomu dojrzałości organizmu.
2. Znaczne różnice w zakresie właściwości procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych między grupami sugerują, że sfery te są bardziej podatne na oddziaływania edukacyjne, odmienne w obu badanych grupach.
3. Oddziaływania te pełnią funkcję modyfikującą, zwiększając intensywność naturalnych tendencji rozwojowych przez stwarzanie okazji do ujawniania się i wspomagania rozwoju indywidualnych możliwości edukowanych.

Podsumowanie wyników, wnioski i uwagi końcowe

Wyniki obserwacji, prowadzonych w warunkach naturalnych oraz w sytuacjach sprowokowanych, które omówione zostały w rozdziałach 3–7, wykazują znaczne podobieństwo dzieci z obu grup w zakresie rozwoju sfery społeczno-emocjonalnej i motorycznej. Różnice między grupami zaznaczyły się w obrębie sfery poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej, a także w zakresie dominujących form kontaktów nauczyciela i dzieci. Stwierdzone różnice pozwoliły na sformułowanie kilku prawidłowości, które syntetyzują wyniki badań, a zarazem umożliwiają porównanie edukacyjnych skutków, jakie uzyskano w każdej z grup. Oto one:

I. Rodzaj i częstotliwość pojawiania się określonych czynności w repertuarze zachowań nauczycielek obu grup pozwala na scharakteryzowanie stylu działalności edukacyjnej, specyficznej dla każdej z nich.

A. Nauczycielka w grupie WSP częściej niż w grupie K podejmowała działania charakterystyczne dla orientacji „na dziecko”. Przejawem tego były następujące zachowania:

1. Respektowanie potrzeb dziecka, o czym świadczy:
 - więcej interakcji nauczyciel–dziecko (tab. 1, 3, 11),
 - więcej wypowiedzi inicjujących kontakt z dziećmi (tab. 2, 11),
 - dominacja pochwał w wypowiedziach oznajmujących (tab. 3b),
 - znikoma liczba zachowań pomocnych w postaci wyręczania (tab. 16),
 - brak zachowań świadczących o bagatelizowaniu trudności dzieci (tab. 17),
 - większe zróżnicowanie reakcji na trudności dzieci (tab. 18),
 - więcej ingerencji w zabawy uznane przez nauczycielkę za niebezpieczne dla dzieci (tab. 49b),
 - więcej i bardziej zróżnicowanych reakcji na zachowania agresywne dzieci (tab. 65),
 - więcej zachowań świadczących o zainteresowaniu się przyczynami konfliktu między dziećmi (tab. 65).
2. Podejmowanie działań stymulujących aktywność poznawczą dzieci, jak:
 - pytania, które dominują w komunikatach nauczycielki (tab. 3),
 - więcej i bardziej różnorodnych pytań stymulujących działanie dzieci (tab. 3a),
 - więcej wypowiedzi wspierających (tab. 3b),
 - więcej bodźców oglądowych w punkcie wyjścia do zajęć (tab. 5),
 - mniej bodźców typowych w punkcie wyjścia do zajęć (tab. 5),
 - więcej pytań produktywnych, pytań dopełnienia i pytań otwartych (tab. 6),
 - więcej pytań odwołujących się do dziecięcych wyobrażeń i pytań o uzasadnienie sądów (tab. 7),
 - więcej odpowiedzi nie wprost (tab. 10),

- mniej odpowiedzi kategorycznych i wyczerpujących (tab. 10),
- więcej zadań, w tym więcej zadań otwartych (tab. 13),
- więcej zachowań pomocnych o charakterze szukania sposobu pokonania trudności (tab. 15) i informowania o przyczynie trudności (tab. 14).

B. Nauczycielka w grupie K częściej niż w grupie WSP podejmowała działania charakterystyczne dla orientacji „na program”. Przejawem tego były następujące zachowania:

1. Nie przywiązywanie należytej wagi do potrzeb dzieci, o czym świadczy:
 - mniej interakcji nauczyciel–dziecko (tab. 1, 3, 11),
 - mniej wypowiedzi inicjujących kontakt z dziećmi (tab. 2, 11),
 - więcej poleceń porządkowych i gróźb w wypowiedziach o charakterze nakazów (tab. 3c),
 - dominacja wyrażania w zachowaniach pomocnych (tab. 16),
 - duża liczba zachowań świadczących o bagatelizowaniu trudności dzieci (tab. 17, 18),
 - mniej ingerencji w zabawy dzieci bez względu na stopień ich bezpieczeństwa (tab. 49b),
 - mniej reakcji na zachowania agresywne dzieci; mniejsze ich zróżnicowanie – dominuje skrzyczenie i narzekanie (tab. 65),
 - więcej reakcji fizycznych na zachowania agresywne dzieci (tab. 65).

2. Podejmowanie działań mających na celu wywołanie u dzieci raczej aktywności odtwórczej niż twórczej, jak:

- nakazy, które dominują w komunikatach nauczycielki (tab. 3),
- więcej pytań informacyjnych zamkniętych (tab. 3a),
- więcej informacji i poleceń porządkowych (tab. 3b, 3c),
- więcej bodźców słownych w punkcie wyjścia do zajęć (tab. 5),
- więcej bodźców typowych w punkcie wyjścia do zajęć (tab. 5),
- mniej pytań dopełnienia, pytań produktywnych i pytań otwartych (tab. 6),
- mniej pytań odwołujących się do dziecięcych wyobrażeń i o uzasadnienie sądów (tab. 7),
- mniej odpowiedzi nie wprost (tab. 10),
- mniej zadań, w tym mniej zadań otwartych (tab. 13),
- znikoma liczba zachowań pomocnych o charakterze szukania sposobu pokonania trudności (tab. 15) oraz informowania o przyczynie trudności (tab. 14).

II. Rodzaj i częstotliwość pojawiania się określonych czynności w repertuarze zachowań dzieci z obu grup pozwala na scharakteryzowanie poziomu kompetencji edukacyjnych osiągniętych w każdej z nich.

A. Syntetyzując rezultaty przeprowadzonych obserwacji i pomiarów można stwierdzić, że w stosunku do grupy K dzieci z grupy WSP cechuje:

1. Większa wrażliwość na problemy, o czym świadczy:
 - więcej pytań (tab. 9, 33, 38),
 - więcej przejawów zainteresowania nietypowymi przedmiotami (tab. 20a, 32, 33),

- lepsza płynność ideacyjna (tab. 20a, 23, 24, 26, 34),
 - lepsza płynność słowna (tab. 21, 22),
 - lepsza umiejętność modyfikowania zadania (tab. 28, 40, 49a).
2. Lepsza pomysłowość, która przejawia się w:
- większej oryginalności wypowiedzi (tab. 8, 20a, 25, 26, 29, 35),
 - większej samodzielności myślenia (tab. 26, 31, 40, 48),
 - lepszej umiejętności myślenia dywergencyjnego (tab. 22, 25, 28, 31, 34),
 - większej tolerancji na odstępstwa od czynności rutynowych (tab. 31, 34, 36, 40),
 - większej elastyczności myślenia (tab. 25, 28, 36, 49a).
3. Lepsza operatywność wiedzy, na co wskazuje:
- lepsza komunikacja werbalna (tab. 2, 4, 12, 42, 46, 51, 52),
 - większy zasób słownictwa (tab. 8, 12, 21, 22, 74, 76),
 - więcej wypowiedzi w formie zdania (tab. 8),
 - więcej wypowiedzi o charakterze wyjaśnień i uzasadnień (tab. 8, 61, 62),
 - racjonalna argumentacja działania w sytuacjach konfliktowych (tab. 66, 69),
 - większe zróżnicowanie tematyki zabaw dowolnych (tab. 20a).
4. Lepsza koncentracja na zadaniu, o czym świadczy:
- dążenie do prawidłowego zrozumienia zadania (tab. 9, 33, 38),
 - lepsza umiejętność planowania działania (tab. 38, 41, 51),
 - lepsza umiejętność eliminowania błędów (tab. 25, 40, 53),
 - większa odporność na trudności (tab. 39, 41, 43, 78),
 - przewaga zabaw z pełną dominantą (tab. 19),
 - lepszy poziom uzyskanych wyników (rys. 1–7),
 - szybsze wykonywanie zadań (tab. 30, 43, 78).
5. Lepsza umiejętność zachowania się w sytuacjach społecznych, na co wskazuje:
- więcej zachowań i wypowiedzi inicjujących kontakt z nauczycielką i kolegami (tab. 2, 4, 46, 47, 50),
 - więcej zachowań świadczących o umiejętności udzielania i przyjmowania pomocy (tab. 50, 53, 55, 56),
 - więcej wypowiedzi świadczących o dostrzeżeniu cudzej potrzeby i zamiarze jej spełnienia (tab. 52, 59, 60, 61),
 - więcej działań konstruktywnych zmierzających do zakończenia konfliktu (tab. 66, 69).
6. Większe poczucie wpływu na zdarzenia, przejawiające się w:
- przyjmowaniu roli aktywnego uczestnika zabawy (tab. 46–48, 51),
 - aktywnym stosunku do trudności (tab. 41, 52, 66),
 - umiejętności modyfikacji dotychczasowego sposobu wykonania zadania (tab. 28, 40, 49a).
7. Początki nastawienia na sterowanie wewnętrzne, na co wskazuje:
- lepsza świadomość własnych możliwości (tab. 41, 46, 48, 50),
 - lepsza umiejętność planowania działania (tab. 38, 41, 45, 51, 54),

- lepsza umiejętność samodzielnej oceny skuteczności działań (tab. 42, 54).
- 8. Początki wewnętrznego umiejscowienia kontroli, czego dowodzi:
 - nakaz koncentracji na zadaniu w razie nieprawidłowego działania kolegów (tab. 52),
 - samodzielne decyzje o naprawieniu krzywdy, dominujące w sytuacjach konfliktowych (tab. 66),
 - odwoływanie się do cech osobowościowych w uzasadnieniu zachowań pomocnych (tab. 62),
 - dążenie do rozwiązania konfliktu, dominujące nad innymi sposobami jego zakończenia (tab. 69).
- 9. Wyższy poziom organizacji zabaw swobodnych (tab. 19).
- 10. Lepsze przygotowanie do podjęcia zadań związanych z kolejnymi szczeblami edukacji, o czym świadczy:
 - wyższy poziom sprawności manualnej (tab. 39, 70),
 - wyższy poziom orientacji przestrzennej (tab. 71),
 - wyższy poziom percepcji wzrokowej (tab. 72),
 - wyższy poziom percepcji słuchowej (tab. 73),
 - wyższy poziom mowy i myślenia (tab. 28, 74),
 - lepsza znajomość elementarnych pojęć matematycznych (tab. 75),
 - większy zasób wiadomości o środowisku społeczno-przyrodniczym (tab. 76).
- 11. Gorsze funkcjonowanie w sytuacjach typowych, na co wskazuje:
 - mniejsza liczba pomysłów typowych (tab. 26, 27, 31, 35),
 - częstsza akceptacja propozycji nieadekwatnego zastosowania przedmiotu nietypowego (tab. 37).
- 12. Mniejsze zróżnicowanie wyników badań testowych, uzyskanych przez wszystkie dzieci w grupie, co ilustrują rysunki 1–7.
- B. W stosunku do grupy WSP dzieci z grupy K cechuje:
 1. Słabsza wrażliwość na problemy, czego dowodzi:
 - mniejsza liczba pytań (tab. 9, 33, 38),
 - mniej przejawów zainteresowania nietypowymi przedmiotami (tab. 20b, 31, 32),
 - niższy poziom płynności ideacyjnej (tab. 20b, 23, 24, 26, 34),
 - niższy poziom płynności słownej (tab. 21, 22),
 - słabsza umiejętność modyfikacji zadania (tab. 28, 40, 49a).
 2. Mniejsza plastyczność myślenia, przejawiająca się w:
 - mniejszej oryginalności wypowiedzi (tab. 8, 25, 26, 29, 35),
 - ścisłym przestrzeganiu poleceń zawartych w instrukcji (rzeczywistej lub domniemanej) (tab. 9, 28, 40, 52–54),
 - rzadszym wykorzystywaniu przedmiotów w sposób nietypowy (tab. 20b, 26, 31, 34),
 - wypowiedziach i działaniach wskazujących na początki fiksacji funkcjonalnej (tab. 26, 34, 36, 52, 53).

3. Słabsza operatywność wiedzy, na co wskazuje:
 - gorsza komunikacja werbalna (tab. 2, 4, 12, 42, 46, 51, 52),
 - mniejszy zasób słownictwa (tab. 8, 12, 21, 22, 74, 76),
 - mniej wypowiedzi w formie zdania (tab. 8),
 - mniej wypowiedzi o charakterze wyjaśnień i uzasadnień (tab. 8, 61, 62),
 - mniejsze zróżnicowanie tematyczne zabaw dowolnych (tab. 20b).
4. Słabsza koncentracja na zadaniu, o czym świadczy:
 - słabsza umiejętność planowania działania (tab. 38, 41, 51),
 - słabsza umiejętność eliminowania błędów (tab. 25, 40, 53),
 - dłuższe wykonywanie zadań (tab. 30, 43, 78),
 - słabszy poziom uzyskanych rezultatów (rys. 1–7).
5. Mniejsza umiejętność zachowania się w sytuacjach społecznych, na co wskazuje:
 - mniej zachowań i wypowiedzi inicjujących kontakt z nauczycielką i kolegami (tab. 2, 4, 46, 47, 50),
 - mniej zachowań świadczących o umiejętności przyjmowania i udzielania pomocy (tab. 50, 53, 55, 56),
 - mniej wypowiedzi świadczących o dostrzeżeniu cudzej potrzeby i o zamiarze jej spełnienia (tab. 52, 59–61),
 - mniej zachowań konstruktywnych w sytuacjach konfliktowych (tab. 66, 69).
6. Mniejsze poczucie wpływu na zdarzenia, co przejawia się w:
 - częstszym przyjmowaniu w zabawie roli pasywnej (tab. 46, 48, 51),
 - słabszej umiejętności modyfikowania czynności (tab. 28, 40, 49a),
 - słabszej odporności na trudności (tab. 39, 41, 43, 78).
7. Nastawienie na sterowanie zewnętrzną, na co wskazuje:
 - słabsza umiejętność planowania działania (tab. 38, 41, 45, 51, 54),
 - częstsze wskazywanie na luki i błędy w działaniach kolegów (tab. 52, 54),
 - więcej zachowań o charakterze pomocy doraźnej, polegającej na podaniu instrukcji działania (tab. 53, 56),
 - słabsza umiejętność dokonania oceny dotychczasowego sposobu działania (tab. 42, 54).
8. Zewnętrzne umiejscowienie kontroli, o czym świadczy:
 - więcej pochwał formułowanych pod adresem kolegów (tab. 50),
 - odwoływanie się do przyczyn materialnych w uzasadnieniach zachowań pomocnych (tab. 62),
 - dominacja rozkazywania, krzyku i kłótni w sytuacjach konfliktowych (tab. 67),
 - rezygnacja z zachowania agresywnego pod wpływem polecenia nauczycielki (tab. 66) lub pozostałych uczestników konfliktu (tab. 69).
9. Więcej zabaw o niższym poziomie organizacji (tab. 19).
10. Słabsze przygotowanie do podjęcia nauki, co przejawia się w gorszych rezultatach testu dojrzałości szkolnej (tab. 71–77).

11. Lepsze funkcjonowanie w sytuacjach typowych, na co wskazuje:
 – większa liczba pomysłów typowych (tab. 26, 27, 31, 35),
 – rzadsza akceptacja propozycji zastosowania przedmiotu nietypowego w sposób nieadekwatny (tab. 37).

12. Większe zróżnicowanie wyników, uzyskanych przez wszystkie dzieci w grupie, co ilustrują rysunki 1–7.

C. Nie stwierdzono różnic między grupami w zakresie zachowań pomocnych podejmowanych przez dzieci na terenie przedszkola (tab. 58).

Zestawienie danych, ilustrujących charakter relacji między nauczycielką a dziećmi oraz tych, które odnoszą się do właściwości dzieci, stanowiących obiekt badań i analiz, wskazuje na jeszcze jedną prawidłowość:

III. Odmienny w swej treści obraz poziomu kompetencji edukacyjnych dzieci z grupy WSP i z grupy K ma, jak się wydaje, swe źródło w odmiennym sposobie pracy nauczycielek obu grup.

Trzeba jednak dodać, że użyty tu termin „sposób pracy” jest pewnym uproszczeniem, z nim bowiem związane są tak istotne sprawy, warunkujące efektywność procesu edukacji, jak: rozumienie swojej roli i zadań w tym procesie przez nauczycielkę, rodzaj stosowanych przez nią form i metod pracy, jej stosunek do *Programu wychowania w przedszkolu* i harmonogramu dnia, sposób zagospodarowania sali i zakres swobody przyznawanej dzieciom. To tylko niektóre z czynników związanych z osobą nauczycielki, której sposób ustosunkowania się do wymienionych spraw uznać należy za czynnik decydujący o skuteczności działalności edukacyjnej.

Dlatego też, oceniając rezultaty 3-letniej pracy nauczycielek realizujących program *Alternatywa w edukacji przedszkolnej*, należy mocno podkreślić, że o wysoce pozytywnych efektach zadecydowały nie tylko jego założenia, ale także ich twórcze spożytkowanie przez konkretne osoby, mgr Bernadettę Wieczorek-Ślusarek i mgr Bożenę Zakrzewską-Doszyń. Naszą zasługą, jako autorów programu, było dostarczenie im inspiracji do samodzielnych, niestereotypowych działań i pozostawienie dużego zakresu swobody co do sposobu ich realizacji. Wspólną zaś troską nas wszystkich było rozpoznanie, weryfikacja i optymalne wykorzystanie tych możliwości wspomagania rozwoju osobowości dzieci, które uznaliśmy za ważne i wartościowe z punktu widzenia maksymalizowania szans rozwoju w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Należy podkreślić, że kompetencje edukacyjne, wokół których koncentrowały się główne zadania badawcze opisane w niniejszej pracy, nie stanowiły celu samego w sobie projektowanych okazji edukacyjnych, lecz traktowano je jako rodzaj instrumentów¹, sprzyjających wzrostowi szans młodego człowieka w wyborach konstruujących indywidualną drogę jego rozwoju w związkach ze światem. Uwaga ta ma na celu zaznaczenie różnicy naszego stanowiska w stosunku

¹ „Edukacja jest instrumentem układania się człowieka ze światem, w następstwie czego wzrastają jego szanse samorealizacji oraz samoorganizacji społecznej” (R. Ł u k a s z e w i c z, *Miejsce edukacji w związkach człowieka ze światem*, [w:] R. Łukasiewicz (red.), *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Inne szanse w edukacji młodych*, Wrocław 1989, s. 49).

do tych propozycji teoretycznych, które wskazując na zależność między różnymi zmiennymi psychologicznymi a rozwojem osobowości, rzadko podejmują problem celowości tego procesu. Projektując okazje edukacyjne staraliśmy się nie tylko pamiętać o jego istnieniu, ale tak go rozwiązywać podczas codziennych spotkań z dziećmi, by wspomaganie kierunków naturalnego rozwoju ich osobowości sprzyjało nabywaniu kompetencji podmiotowych i zadaniowych stanowiących narzędzia ułatwiające im układanie się ze światem – teraz i w przyszłości.

Ponieważ zgoda na realizację naszej koncepcji dotyczyła tylko sześciu przedszkolnego, byliśmy bardzo ciekawi, jak będzie przebiegał proces adaptacji naszych wychowanków do warunków edukacji w szkole o konwencjonalnym sposobie pracy. W tym celu w listopadzie, czyli po dwóch miesiącach nauki, skontaktowaliśmy się z ich nauczycielami, prosząc o opinię na ten temat. W zdecydowanej większości przypadków (dzieci trafiły do różnych szkół i różnych klas) określili oni absolwentów grupy WSP jako dzieci, które łatwo przystosowały się do sytuacji szkolnej. Odmienne opinie dotyczyły trojga dzieci.

W charakterystyce dzieci dokonanej przez nauczycieli powtarzały się takie cechy, jak: staranność, samodzielność, bogata wyobraźnia, chęć niesienia pomocy, zdolność logicznego myślenia i wnioskowania, aktywność, umiejętność samooceny, otwartość, wesołość, ale też: wolne tempo pracy, niezdyscyplinowanie, chęć wyróżniania się, niepodporządkowywanie się grupie.

Pytani o umiejętności dzieci w nawiązywaniu kontaktów nauczyciele w przypadku 3/4 grupy ocenili je jako pozytywne, wskazując na takie zalety dzieci, jak: pomysłowe zabawy, pożyczanie drobnych przedmiotów, życzliwość, chęć niesienia pomocy.

Samodzielność poznawcza dzieci na ogół została oceniona wysoko. Wskazywano przy tym na umiejętność logicznego myślenia, posługiwanie się zdaniami opisowymi, dążenie do wyjaśnienia problemu. Więcej zastrzeżeń dotyczyło samodzielności praktycznej – wskazywano na mało staranne pismo i wolne tempo pracy.

Wśród bardziej szczegółowych charakterystyk pojawiły się takie opinie, jak: „samodzielnie wykonuje wskazane ćwiczenia w szybkim tempie, ponadto sam wymyśla dla siebie ćwiczenia dodatkowe”, „często popiera odpowiedzi swymi przeżyciami lub obserwacją z otoczenia”, ale też: „na lekcji najważniejsze są flamastry, kredki, pogoda za oknem itp.”.

Oceniając samodzielność dzieci w radzeniu sobie z trudnościami, nauczyciele w zdecydowanej większości stwierdzili, że potrafią sobie poradzić z nimi same, sporadycznie zwracają się o pomoc do nauczyciela.

Na podstawie przytoczonych opinii można sformułować wniosek, że absolwenci grupy WSP charakteryzują się sporym zróżnicowaniem, dotyczącym szczególnie indywidualnego stylu pracy. Osiągnęli oni dość wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych, o czym świadczy stosunkowo łagodny proces adaptacji do sytuacji szkolnych, łatwość w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami i umiejętność radzenia sobie ze swoimi kłopotami. W zakresie samodzielności

poznawczej i praktycznej przejawiają oni postawy od biernej, obojętnej, wymagającej od nauczyciela stałego czuwania, do aktywnej, zaangażowanej, domagającej się coraz to nowych bodźców, wzbogacających już osiągnięty poziom rozwoju. Oba te rodzaje potrzeb nie mogą być w wystarczającym stopniu zaspokajane w szkole, w której rytm pracy odmierzany jest jednakowymi dla wszystkich 45-minutowymi porcjami.

Materiał zaprezentowany w niniejszej pracy jest, jak się wydaje, wystarczającym argumentem przemawiającym za tym, że są w naszej praktyce oświatowej obszary, które bez specjalnych nakładów sił i środków powinny ulec modyfikacji z korzyścią zarówno dla edukowanych, jak i edukujących. Ich ujawnianie i ukazywanie możliwości, tkwiących w innym niż tradycyjny sposobie pracy, jest jednym z ważnych zadań placówek o charakterze alternatywnym. Być może bliższy jest już czas, gdy waga dowodów empirycznych i багаż doświadczeń ich twórców uznane zostaną za znaczący argument w dyskusji o pożądanym kierunku zmian w edukacji młodego pokolenia Polaków.

Bibliografia

- Argyle M.: *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1991.
- Baranowicz K. (red.): *Pedagogika alternatywna – dylematy praktyki*, Kraków 1995.
- Barnes D.: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988.
- Berlyne D. E.: *Struktura i kierunek myślenia*, Warszawa 1969.
- Bogdan R. C., Biklen S. K.: *Qualitative research for education*, Boston 1992.
- Bruner J. S.: *On perceptual readiness*, „Psychological Review”, 1957.
- *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, Warszawa 1971.
- *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974.
- Brzezińska A.: *Warunki rozwoju twórczej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym*, maszynopis dostępny w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Brzezińska A., Czub T., Lutomski G., Smykowski B. (red.): *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań 1995.
- Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (red.): *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995.
- Brzezińska A., Lutomski G. (red.): *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań 1994.
- *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1985.
- *Gotowość dziecka w wieku przedszkolnym do czytania i pisanie*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1985.
- *Prawidłowości rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1985.
- *Procesy dojrzewania i uczenia się a rozwój dziecka*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1985.
- *Wąskie i szerokie ujęcie umiejętności czytania i pisanie*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1985.
- Brzezińska A., Stasiakiewicz M.: *Typy aktywności dzieci a kształt architektoniczny i wyposażenie przedszkola-szkoły (dla dzieci 5–7-letnich)*, [w:] R. Łukasiewicz (red.): *Prace przygotowawcze do programu Wrocławska Szkoła Przyszłości*, Wrocław 1981.
- *Jak wywoływać skuteczne zdziwienie, czyli o kierowaniu rozwojem dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] R. Łukasiewicz (red.): *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Autonomia dziecka w procesie edukacji*, Wrocław 1987.
- Brzeziński J.: *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1978.
- Burtowy M.: *Psychopedagogiczne podstawy ciągłości procesu wychowawczo-dydaktycznego na poziomie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego*, [w:] A. Brzezińska, M. Burtowy: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1985.
- Calgren F.: *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera*, przeł. M. Głazewski, Gdynia 1994.
- Cantor N., Mischel W.: *Prototypy w spostrzeganiu osób*, [w:] *Poznanie i zachowanie. Rozważania z psychologii społecznej, psychologii ogólnej i psychologii osobowości*, wybór i oprac. T. Maruszewski, Poznań 1986.
- Debesse M.: *Etapy wychowania*, Warszawa 1983.
- Dokumentation der Freien Schule Offenburg, Verein, Freie Schule der Kinder in Offenburg*,

- Friedrichstrasse 63, 7600 Offenburg, materiał nie publikowany, dostępny w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Donaldson M.: *Myślenie dzieci*, Warszawa 1986.
- Domaniewska T.: *Rola przedszkola w przygotowaniu dzieci do szkoły*, [w:] M. Kwiatkowska (red.): *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985.
- Dornberg J., Röttger J.: *Interview: Hartmut von Hentig*, „Lufthansa's Germany”, 1988, nr 37, tłum. B. Dębska, maszynopis dostępny w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dyner J.: *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wrocław 1977.
- Dziurzyńska B.: *Styl pedagogiczny a aktywność poznawcza dzieci 6-letnich*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW., Wrocław 1988.
- Erickson E.: *Qualitative methods in research on teaching*, New York 1986.
- Frankiewicz W.: *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Warszawa 1983.
- Frączek A.: *Agresja – psychologiczny punkt widzenia*, [w:] *Z zagadnień psychologii agresji*, Warszawa 1975.
- Gloton R., Clero C.: *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976.
- Gniewkowski W., Włażnik K.: *Wychowanie fizyczne*, Warszawa 1985.
- Godlewska M.: *Współczesne koncepcje pedagogiczne a wychowanie przedszkolne w USA*, „Oświata i Wychowanie”, 1983, nr 11, B.
- Gordon T.: *Wychowanie bez porażek*, tłum. i wstęp A. Makowska, E. Sujak, Warszawa 1991.
- Góralczyk A.: *Rozwój umysłowy człowieka a struktura i treści programu kształcenia*, [w:] R. Łukasiewicz (red.): *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Rozwój szkoły, rozwój człowieka*, Wrocław 1981.
- *Treści kształcenia w układzie zintegrowanym*, [w:] R. Łukasiewicz (red.): *Wrocławska Szkoła Przyszłości. W poszukiwaniu perspektywy poznawczej dla teorii kształcenia*, Wrocław 1985.
- Gurycka A.: *Przeciw nudzie. O aktywności*, Warszawa 1977.
- Guz S.: *Osiągnięcia dzieci kończących edukację przedszkolną w rozwoju wybranych struktur osobowości*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1986, nr 11.
- *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1987.
- Hajnicz W.: *Rozwój organizacji zabaw dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1982.
- Hammersley M.: *Educational research: current issues*, London 1993.
- Hurlock E. B.: *Rozwój dziecka*, t. I i II, Warszawa 1985.
- Jankowska H.: *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*, Warszawa 1985.
- Jankowski K.: *O agresji pozytywnie*, „Człowiek i Światopogląd”, 1977, nr 4.
- Janowski A.: *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Warszawa 1971.
- Jarymowicz M.: *Różnicowanie „ja–inni” i funkcjonowanie w świecie społecznym*, [w:] M. Jarymowicz, Z. Smoleńska (red.): *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, Wrocław 1983.
- Jastrzębska H.: *Zabawy z dziećmi jako przykład stymulacji rozwoju*, [w:] R. Łukasiewicz (red.): *Alternatywa w edukacji człowieka. Prace przygotowawcze do programu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości*, Wrocław 1984.
- Jung-Miklaszewska J., Russakowska D.: *Szkoły społeczne in statu nascendi*, Warszawa 1995.
- Kamenow E.: *Zabawa i edukacja. Kontrowersje na temat roli zabawy w kształceniu*, tłum. K. Lubomirska, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1989, nr 3.
- Kamińska B.: *Styl pedagogiczny nauczyciela a podatność na zmiany dziecka 6-letniego*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW., Wrocław 1988.
- Karwowska-Struczyk M.: *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1982.

- *Nabywanie podmiotowych doświadczeń przez dziecko i nauczyciela (proponując rozwiązania metodycznych)*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1989, nr 2.
- Karwowska-Struczyk M., Hajnicz W.: *Obserwacja w poznawaniu dziecka*, Warszawa 1986.
- Karyłowski J.: *Koncentracja na sobie i zawartość „ja” idealnego a bezinteresowne działanie na rzecz innych osób*, „Studia Psychologiczne”, 1977, t.16, z.1.
- Kemper H.: *Das Schulprojekt Glocksee; Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen konzeption*, „Erziehung: Utopie und Erfahrung”, 1986, nr 4, maszynopis dostępny w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kielar-Turska M.: *Potrzeby i możliwości poznawcze dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1989, nr 1.
- Kohnstamm R.: *Praktyczna psychologia dziecka*, Warszawa 1989.
- Konarzewski K.: *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.
- Kopecka M.: *Styl pedagogiczny a nawiązywanie kontaktów społecznych podczas zabaw swobodnych przez dzieci 6-letnie*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UWr., Wrocław 1988.
- Korczak A. M.: *Styl pedagogiczny nauczycielki przedszkola a zachowania prospołeczne dzieci 6-letnich*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UWr., Wrocław 1989.
- Kozielecki J.: *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1968.
- *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.
- *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969.
- *Czynności rozwiązywania problemów*, [w:] L. Wołoszynowa (red.): *Materiały do nauczania psychologii*, seria I, t. IV, Warszawa 1971.
- *Edukacja: poza nudą i lękiem*, „Odra”, 1987, nr 10.
- *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987.
- Krosny-Wekselberg I.: *Spostrzeganie przyczyn zachowania się małych dzieci a programowanie reakcji na te zachowania*, nie publikowana praca doktorska wykonana pod kierunkiem W. Łukaszewskiego, UWr., Wrocław 1987.
- Kruszewski K.: *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Warszawa 1993.
- Kupisiewicz C.: *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985.
- *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, Warszawa 1991.
- Kwiatkowska M.: *Kierowanie rozwojem myślenia i mowy dzieci*, [w:] M. Kwiatkowska (red.): *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985.
- Kwieciński Z. (red.): *Nieobecne dyskursy*, Toruń, cz. I 1991, cz. II 1992, cz. III 1993.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.): *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.): *Spory o edukację*, Warszawa 1993.
- Lewis C.: *Jak wychować zdolne dziecko*, Warszawa 1988.
- Lewowicki T.: *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994.
- Lewowicki T., Mieszalski S., Szymański M. S. (red.): *Szkola i pedagogika w dobie przetomu*, Warszawa 1995.
- Lindenberg Ch.: *Szkola bez lęku*, Warszawa 1993.
- Łukaszewicz R.: *Dialektyczna koncepcja kształcenia*, Wrocław 1983.
- *Egzystencjalne powinności edukacji*, [w:] R. Łukaszewicz (red.): *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Inne szanse w edukacji młodych*, Wrocław 1989.
- *Miejsce edukacji w związkach człowieka ze światem*, [w:] R. Łukaszewicz (red.): *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Inne szanse w edukacji młodych*, Wrocław 1989.
- *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*, Wrocław 1991.
- (red.): *Edukacja wobec zmian lokalnych i globalnych*, Socjologia, t. XIV, Wrocław 1994.
- Łukaszewski W.: *Przestanki psychologiczne i niektóre propozycje organizacji procesu uczenia się w szkole-laboratorium badawczym*, [w:] R. Łukaszewicz (red.): *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Przestanki eksperymentu nad szkołą*, Wrocław 1978.

- *Czynniki decydujące o powodzeniu wychowania*, [w:] B. Suchodolski (red.): *Spółeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy*, Wrocław 1983.
- *Szanse rozwoju osobowości*, Wrocław 1984.
- Małkiewicz E., Obara B.: *Sprawozdanie z badań nad możliwościami dzieci 5-letnich w zakresie orientacji na przyszłość, ustosunkowania do zmian i oryginalności myślenia*, maszynopis na użytek programu Wrocławska Szkoła Przyszłości, dostępny w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Małkiewicz E., Wojśław-Soszyńska K.: *Rozwój planowania własnego działania przez dzieci*, maszynopis na użytek programu Wrocławska Szkoła Przyszłości, dostępny w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Masłow A. H.: *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986.
- *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.
- Materne J.: *Wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej*, Toruń 1977.
- Mądrzycki T.: *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*, Warszawa 1986.
- McLaren P.: *Educational issues. Education under siege: the conservative, liberal and radical debates over schooling*, S. Aronowitz, H. A. Giroux, South Hadly, Massachusetts, „Educational Studies”, 1986, nr 17; tekst w tłumaczeniu B. Dębskiej dostępny w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- *Antystruktura oporu*, [w:] Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*, t. 2, Toruń 1992.
- Meighan R.: *Edukacja elastyczna*, Toruń 1991.
- *Socjologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993.
- Melibruda J.: *Rozwój umiejętności interpersonalnych*, „Oświata i Wychowanie”, 1977, nr 11, B.
- Morawska Z.: *Rozwijanie pojęć matematycznych*, [w:] M. Kwiatkowska (red.): *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985.
- Negt O.: *Selbstregulierung als Realitätsprinzip pädagogischer Arbeit*, maszynopis dostępny w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Neill A. S.: *Summerhill*, Katowice 1991.
- *Nowa Summerhill*, Poznań 1994.
- Okoń W.: *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.
- O zasadniczą odnowę edukacji. Z warsztatu radzieckiego Zespołu „Szkoła”*, wybór, oprac. i wstęp Z. Kwieciński, „Społeczeństwo, Wieś, Młodzież”, zeszyt Ośrodka Analiz Społecznych Związku Młodzieży Wiejskiej, nr 11, Poznań 1989.
- Paluchowska J. A.: *Styl pedagogiczny nauczycielki przedszkola a tendencja do współdziałania dzieci 6-letnich*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW., Wrocław 1989.
- Pietrasieński Z.: *Zdolności*, [w:] T. Tomaszewski (red.): *Psychologia*, Warszawa 1976.
- Poddjakow N. N.: *Myślenie przedszkolaka*, Warszawa 1983.
- Poznanie i zachowanie. Rozważania z psychologii społecznej, psychologii ogólnej i psychologii osobowości*, wybór i oprac. T. Maruszewski, Poznań 1986.
- Program realizacyjny „Jak bajkami mosty budować?”*. Wstępny raport z badań: J. Graszka, K. Leksicka, R. Łukaszewicz, M. Prusak, maszynopis na użytek PW 11.4, Wrocław 1985.
- Program realizacyjny „Jak podróżować bez map?”*. Wstępny raport z badań: R. Fuławka, K. Leksicka, R. Łukaszewicz, M. Prusak, maszynopis na użytek CPBP 08.17, Wrocław 1988.
- Prus-Wiśniewska H.: *Zabawa konstrukcyjna a umiejętność współdziałania z rówieśnikami*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1986, nr 4.
- Przelacznikowa M.: *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.): *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1982.

- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G.: *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1985.
- Puślecki W.: *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 1995.
- Ranschburg J.: *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1980.
- Raport CPBP 08.17 na temat: *System treściowej organizacji procesu edukacji szkolnej (STO-PES)*, Wrocław 1989, złożony w Instytucie Badań Edukacyjnych, Warszawa, ul. Górczewska 8/10.
- Raport syntetyczny CPBP 08.17 na temat: *Alternatywna i globalna koncepcja edukacji w szkole przyszłości – etap II, lata 1986–90*, Wrocław 1991, złożony w Instytucie Badań Edukacyjnych, Warszawa ul. Górczewska 8/10.
- Reykowski J., Kochańska G.: *Szkice z teorii osobowości*, Warszawa 1980.
- Reykowski J.: *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1986.
- Rylke H., Klimowicz G.: *Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1982.
- Rzeźniczak I.: *Styl pedagogiczny nauczycielki a zachowania agresywne dzieci 6-letnich*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW, Wrocław 1988.
- Schaffer H. R.: *Proces uspołecznienia dziecka*, Warszawa 1982.
- Scharfenstein-Kapuścińska B.: *Styl pedagogiczny nauczyciela a odporność na sytuacje trudne dzieci 6-letnich*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW, Wrocław 1988.
- Schoenenbech H.: *Antypedagogika; być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa 1994.
- Sędek G.: *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa 1995.
- *Wyuczona bezradność*, [w:] X. Gliszczyńska (red.): *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, Wrocław 1983.
- Sherman R., Webb R.: *Qualitative research in education: focus and method*, London 1995.
- Siekanowicz M.: *Styl pedagogiczny nauczycielki a poziom dojrzałości szkolnej dziecka 6-letniego*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW, Wrocław 1988.
- Stasiakiewicz M.: *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju*, „Życie Szkoły”, 1980, nr 10.
- Szmajke A.: *Poczucie kontroli – charakterystyka zmiennej, wpływ na funkcjonowanie oraz możliwości modyfikacji*, [w:] R. Łukaszewicz (red.): *Prace przygotowawcze do programu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości*, Wrocław 1980.
- Szymański M. S.: *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987.
- Śliwowski B. (red.): *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992.
- *Poza granice wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Łódź 1992.
- *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.
- (red.): *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, Kraków 1995.
- Terlecka W.: *Poczucie powinności moralnej u dzieci przedszkolnych*, Warszawa 1975.
- Toffler A.: *Trzecia fala*, Warszawa 1986.
- Tomaszewski T.: *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984.
- Trzebiński J.: *Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych*, [w:] M. Lewicka, J. Trzebiński (red.): *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985.
- Tyszkowa M.: *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, Warszawa 1972.
- *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977.
- Wall W. D.: *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa 1986.
- Waszkiewicz J.: *Idea centralnej kategorii pojęciowej jako zasada układu i doboru treści kształcenia*, [w:] R. Łukaszewicz (red.): *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Przesłanki eksperymentu nad szkołą*, Wrocław 1978.
- Weigl B.: *Uprzedzenia i stereotypy etniczne u dzieci. Diagnoza i modyfikacja*, [w:] D. Doliński (red.): *Orientacje defensywne. Emocje – przekonania – zachowania*, Opole 1994.

- Wilgocka-Okoń B.: *Przygotowanie dzieci do szkoły*, Studia Pedagogiczne, t. XLVIII, pod red. B. Wilgockiej-Okoń, Wrocław 1985.
- Winter R.: *Learning from experience: principle and practice action research*, London 1989.
- Witkowski L.: *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza*, Uniwersytet M. Kopernika, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń 1990.
- *Radykalne wizje podmiotu edukacji w dramacie współczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza*, Uniwersytet M. Kopernika; Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń 1990.
- *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.
- Wołoszynowa L.: *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.): *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1982.
- Wychowanie bez lęku. Pedagogika Steinerowska*, Warszawa 1992.
- Wygotski L. S.: *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.
- Ziarkowska M.: *Styl pedagogiczny a aktywność poznawcza i jej przejawy w działaniach praktycznych dziecka 6-letniego*, nie publikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem J. Zwiernik, UW, Wrocław, 1988.
- Zuber-Skerritt O. (red.): *Action research for change and development*, Aldershot 1991.
- Zwiernik J.: *Warunki kształtowania twórczej aktywności dzieci w wieku przedszkolnym. Wstępny raport z badań*, maszynopis na użytek PW 11.4. XIII, Wrocław 1985.

Aneks

1. Przykładowe projekty okazji edukacyjnych

Projekt nr 1

Temat: Wakacyjne przygody ze Smokiem Wawelskim

- I. Możliwość aktualizowania wyobrażeń przedmiotów na podstawie ich fragmentów.
- II. Nauczycielka rozpoczyna opowieść o Krakowie, w którym spędziła część wakacji. Prezentuje kolorowe pocztówki i foldery o mieście, porównuje swoje wiadomości z wiadomościami dzieci. W trakcie rozmowy pojawiają się informacje o Smoku Wawelskim i związanej z nim legendzie.
- III. Zadania:
 1. Czy pamiętacie legendę o Smoku Wawelskim? Spróbujcie ją opowiedzieć jeszcze raz. Kto zaczyna?
 2. Przyniosłam wam kilkanaście zagadek rysunkowych. Na obrazkach, które za chwilę otrzymacie, zaznaczono tylko kawałek ogona Smoka Wawelskiego. Ponieważ nikt nie pamięta wyglądu smoka z Krakowa, jego wizerunek będzie zależał tylko od waszej wyobraźni. Jak się wam wydaje, jak może wyglądać smok? Dokończcie jego portret.
 3. Przypomnieliśmy sobie legendę o Smoku Wawelskim i sądzę, że możemy ją wystawić w naszym przedszkolnym teatrze. Proponuję, abyście utworzyli kilka zespołów aktorskich. Czy tylko dokładnie odegramy treść legendy? Co możemy w niej zmienić?
 - a) odegranie tradycyjnej wersji legendy,
 - b) wprowadzenie zmian do treści odgrywanej legendy (np. wprowadzenie nowej postaci, bohatera z innej bajki, nowego elementu scenografii itp.).
- IV. Pocztówki i foldery z Krakowa.
Obrazki z niekompletnym wizerunkiem Smoka Wawelskiego (fragmenty ogona).
Kredki świecowe, flamastry.
Skrzynia skarbów, ubrania.
Wydzielona część sali (scena i widownia).
- V. Legenda jest formą literacką, w której zdarzenia są całkowicie fikcyjne lub częściowo zgadzają się z prawdą.
Legendy tworzone na temat powstania miast, w związku z ważnymi wydarzeniami historycznymi, z przyjemności, jaką daje wymyślanie fantastycznych opowiadań.

Projekt nr 2

Temat: Co się z czego robi

- I. Odkrycie pierwotnych źródeł, z których powstały pewne rzeczy. Poznanie kolejnych faz powstawania tych rzeczy.
Łączenie podzbiorów w zbiory na podstawie wyróżnionej cechy (związek przyczynowo-skutkowy).
- II. Na trzechłączonych stolikach rozłożono chaotycznie różne rzeczy: ziarna, kłosa zbóż, miseczkę z mąką, rogalik, kawałek drewna, papier, książkę, tekturowe pudełko, drewnianą kołyskę dla lalek, obrazek przedstawiający owcę, motek wełny, wełnianą czapkę i rękawiczki.

Pytanie:

Jaki związek zauważyliście między tymi rzeczami?

III. Zadania:

1. W jaki sposób można uporządkować te rzeczy? Jak je ze sobą połączyć i dlaczego właśnie tak?
 - a) Podział na trzy zespoły. Spróbujcie połączyć te rzeczy oddzielnie na każdym stole tak, aby miały jakiś związek ze sobą.
 - b) Każdy zespół uzasadni połączenie wybranych przez siebie rzeczy.
 - c) Spróbujcie opisać, co się z czego wzięło.
2. W kopertach, które otrzymacie, znajdują się obrazki pewnych rzeczy. Proponuję, aby każde z was opowiedziało w wybrany przez siebie sposób, z czego i jak one powstały;
 - a) scenka pantomimiczna,
 - b) działanie plastyczne,
 - c) opowiadanie.

IV. Trzy stoliki.

Zbiór rzeczy wyróżnionych w punkcie wyjścia.

Koperty z obrazkami: chleba, szklanki, stołka, serwetki lnianej, muru, bloku rysunkowego, młotka, zapalek, talerza, stołu, domu, cukierków, ubrania, butelki, masła, kozucha.

Warsztat malarski wybrany przez dzieci.

Magnetofon do zapisu realizacji zadania 2c.

Poznaję świat – książka dla dzieci 6–8 letnich.

- V. Rzeczy, z którymi dzieci zapoznały się, powstały w wyniku pracy i pomysłowości człowieka.

Projekt nr 3

Temat: Nieznany gość

- I. Przyczyna i skutek jako elementy danej sytuacji (zdarzenia).
Możliwość rekonstrukcji zdarzenia na podstawie kilku oderwanych faktów, skojarzonych ze sobą na zasadzie logicznego następstwa.
- II. Dzieci wchodzą do sali: Co tu się zmieniło? Zniknęły wszystkie samochody z półki. Dzieci zastanawiają się, gdzie podziały się zabawki i szukają śladów. Ktoś dostrzega pozostawioną na klamce okna jedną rękawiczkę, w której znajduje się ptasie piórko.
- III. Zadania:
 1. Jak sądzicie, co się wydarzyło w naszej sali?
Z czego wnioskujecie, na podstawie jakich śladów, takie następstwo zdarzeń?
 - a) opowiedzenie zdarzenia z uwzględnieniem logicznego następstwa poszczególnych faktów,
 - b) gra dramatyczna, w której zostaje odtworzone zdarzenie.
 2. Jak mógł wyglądać tajemniczy gość? Czym najbardziej zainteresował się on w naszej grupie, jak sądzicie, dlaczego?
– tworzenie wizerunku nieznanego gościa w dowolnej technice plastycznej.
 3. Dlaczego nieznany gość pozostawił rękawiczkę i piórko?
 4. W jaki sposób możemy zawiadomić go o zgubie i o tym, że chcielibyśmy odebrać od niego nasze zabawki?
 - a) opowiedzenie o możliwościach komunikowania się z kimś, kogo nie znamy,
 - b) wyrażenie własnych pomysłów w formie plastycznej.
- IV. Rękawiczka, piórko ptasie.
Materiały plastyczne.
- V. Wskazanie na logikę następstwa zdarzeń składających się na daną sytuację.
Konieczność uwzględnienia przesłanek (elementów) przy opisie sytuacji oraz postaci.

Projekt nr 4

Temat: Zegary, zegarki, zegareczki

- I. Poznanie pracy zegarmistrza (narzędzia pracy, sposoby naprawiania zegarków).
Odkrycie funkcji zegara, ogólne zapoznanie się z jego budową i zasadami działania w czasie realizacji zadań.
Przypomnienie cyfr 1–12.
- II. Wizyta u zegarmistrza. Swobodna rozmowa z zegarmistrzem, który opowie dzieciom o swojej pracy, o narzędziach, którymi się posługuje; odkryje przed dziećmi tajemnice starych zegarów.
Pytania nauczycielki w przedszkolu:
Do czego służy zegar? Z jakich elementów się składa?
- III. Zadania:
W naszej sali nie ma prawdziwego zegara. W takim razie... (zdanie dokończą dzieci): np.
W takim razie zrobimy go same.
1. Wykonanie zegara obrazkowego, który będzie pokazywał dzieciom ich codzienne czynności w ciągu dnia (zadanie 1b), poprzedzi omówienie charakterystycznych momentów występujących w ciągu dnia: jedzenie, mycie rąk, zabawa, spacer, leżakowanie.
2. Wykonanie zegara obrazkowego z cyframi oznaczającymi poszczególne godziny.
- IV. Wizyta u najbliższego zegarmistrza.
Pudełka tekturowe.
Szablony do obrysowywania (5 kartonowych kółeczek – małe i jedno duże – tarcza).
Korki, druciki.
Szablony wskazówek.
Ołówki, flamastry, kredki.
Klej, nożyczki, papier kolorowy.
- V. Cyfry na tarczy zegara lub wykonane przez dzieci znaki pewnych czynności naklejone na zegar określają różne pory dnia. Pora dnia jest uzależniona od położenia Ziemi w stosunku do Słońca.

Projekt nr 5

Temat: Jak powstają dźwięki

- I. Rozróżnianie różnorodnych źródeł dźwięku.
Naturalne i tworzone przez człowieka źródła dźwięku.
Wykorzystanie przez człowieka naturalnych źródeł dźwięku.
Poznanie subiektywnych i obiektywnych kategorii oceny wytworów plastycznych działań dzieci.
- II. Spacer, którego celem jest wsłuchiwanie się w zjawiska akustyczne dochodzące z otoczenia.
Pytania:
Czy każdy usłyszany przez was odgłos ma swoje źródło? Czy potraficie określić źródło powstawania tego dźwięku?
Czy słyszeliście jakieś dźwięki, o których nie wiecie skąd pochodzą?
Nagrane dźwięki: szum deszczu, śpiew ptaka, gwizd lokomotywy, darcie gazet itd.
- III. Zadania:
 1. Znajdźcie w sali jakieś przedmioty, powiedzcie, kiedy będą one wydawały dźwięki i od czego to zależy?
 2. Czy ten sam przedmiot będzie wydawał zawsze taki sam dźwięk? Zbadajcie, jaką gamę dźwięków może wydawać wybrany przez was przedmiot?
 3. Posłuchajcie odgłosów nagranych na taśmie. Kiedy będą one słyszane (jakie zjawiska muszą wystąpić, abyśmy mogli usłyszeć te odgłosy?). Które z tych dźwięków są

naturalnymi odgłosami przyrody, a które są wynikiem działania człowieka z przedmiotem?

4. Jakie zjawiska akustyczne (dźwięki) ludzie wykorzystują i do czego je wykorzystują?
5. Spróbujcie skonstruować z materiałów dostępnych w sali instrumenty bądź inne przedmioty służące do tworzenia określonych dźwięków, które będą miały zastosowanie w życiu człowieka. Starajcie się wykorzystać naturalne właściwości akustyczne dostępnych materiałów:
 - a) tworzenie instrumentów muzycznych,
 - b) tworzenie przedmiotów służących do ostrzegania, sygnalizowania pewnych faktów itp.
6. Spróbujcie przedstawić w formie plastycznej dźwiękowe obrazki łąki i ulicy.
- IV. Zorganizowanie spaceru po okolicy przedszkola.
Nagrania naturalnych odgłosów przyrody oraz dźwięków tworzonych przez człowieka (odgłosy ulicy).
Instrumenty muzyczne.
Skrzynia skarbów.
Kasza, groch, fasola, kasztany, żołądź, muszelki, piasek, woda, gałęzie itp.
Materiały plastyczne.
- V. Ocena wytworów dzieci pod względem ich zgodności z proponowanym zadaniem.
Zwrócenie uwagi na subiektywne i obiektywne możliwości wartościowania wytworów dzieci przez nie same i ich kolegów. Konieczność uzasadnienia swoich ocen oraz wartościowanie cudzych i własnych wytworów.

Projekt nr 6

Temat: Zegar piaskowy – klepsydra

- I. Poznanie budowy klepsydry i zasad jej działania.
Określanie upływu czasu za pomocą słów: krótko, długo, krócej, dłużej.
- II. Prezentacja tajemniczego urządzenia, które w dziwny sposób mierzy upływ czasu. Dzieci opisują wygląd klepsydry i określają zasady jej działania. Przypominają inne urządzenia do mierzenia czasu, które służyły ludziom dawniej. W czasie rozmowy dzieci manipulują klepsydrą, porównują ilość piasku w każdym pojemniku.
- III. Zadania:
 1. Czas trwania jakich czynności możemy zmierzyć za pomocą klepsydry? Co proponujecie?
 - a) ubieranie się i rozbieranie się (co trwa dłużej?),
 - b) robienie bałaganu i sprzątanie zawartości skrzyni (co trwa dłużej?),
 - c) wyzbieranie ziarenek pszenicy z dywanu i porównanie czasu trwania tej czynności z poprzednimi czynnościami (co trwało dłużej, a co krócej?),
 - d) zastanawianie się nad rozwiązaniem dwóch zagadek (nad którą zastanawiano się dłużej, a nad którą krócej?),
 - e) wspólne budowanie zamku z plastikowych elementów (należy wykorzystać wszystkie klocki).
- IV. Klepsydra.
Klocki plastikowe.
Pimsy, węże, poduszki, skrzynie.
Ziarenka pszenicy.
- V. Czas wykonywania pewnych czynności zależy od szybkości, z jaką się je wykonuje. Im szybciej wykonuje się daną czynność, tym krócej ona trwa.

Projekt nr 7

Temat: Szewc-Czarodziej

- I. Poznanie pracy szewca oraz procesu wytwarzania butów, a także materiałów, narzędzi i urządzeń niezbędnych w tym procesie.

Utrwalanie umiejętności posługiwania się terminami: „mniejszy”, „większy”, „prawy”, „lewy” przy określaniu i porównywaniu przedmiotów i stron ciała.

Utrwalenie znajomości litery „b”.

Rozwijanie reproduktywnych wyobrażeń transformacyjnych.

II. Wizyta w warsztacie szewskim.

Duża plansza, rozłożona pośrodku sali, na której znajdują się odbite różne ślady, m. in. ślady podeszew butów. Wokół planszy rozłożone stare buty i kształty ich podeszew wycięte z tektury.

Nauczycielka opowiada o Szewcu-Czarodzieju, który ze starych, zużytych butów potrafi wyczarować różne przedmioty lub zamienić je w obrazy malarskie przedstawiające przygody właścicielki butów.

Pytania–polecenia:

1. W jaki sposób wykonuje się buty, co jest potrzebne do ich zrobienia (materiały, narzędzia, urządzenia)? Jakiej kolejno czynności wykonuje szewc przy wyrobie butów?
2. Jakie są rodzaje butów? Jakie funkcje pełnią buty w zależności od tego, z jakiego materiału są wykonane i jaki mają kształt?

III. Zadania:

1. Przyjrzyjcie się śladom na planszy. Które z nich są śladami butów? Jak sądzicie, co lub kto zrobił pozostałe ślady?
2. Czy wśród śladów na papierze są ślady tych butów lub tekturowych kształtów? Sprawdźcie to porównując ślady z podeszwami.
3. Przyjrzyjcie się butom i tekturowym podeszwom. Jak sądzicie, czy należały one do dziecka, kobiety czy mężczyzny? Kim mogli być właściciele tych butów?
 - a) opowiedzenie o ludziach, którzy nosili poszczególne rodzaje butów, na podstawie kształtu i wielkości butów, stopnia ich zniszczenia,
 - b) namalowanie na bucie portretu jego właściciela.
4. Przyjrzyjcie się tym starym butom. Kiedyś były nowe i piękne, ale teraz mają coś więcej niż połysk i zapach nowej skóry. Przez wiele lat były wiernymi towarzyszami wędrowek swoich właścicieli, przybrały kształt ich stóp, na podeszwach tych butów odcisnęły się kamienie i piach dróg, którymi wędrowali. Teraz straciły swoją funkcję, są bezużyteczne, ale może wy – Szewcy-Czarodzieje, moglibyście uczynić je znowu pięknymi i potrzebnymi, chociaż niekoniecznie przywracając im ich dawny wygląd?
 - a) tworzenie na powierzchni butów plastycznych wizji różnych miejsc, które mogły być odwiedzane przez ich właścicieli,
 - b) przekształcanie butów tak, by powstały z nich nowe przedmioty, np.: but-kwiat, but-okręt, but-dom, but-ptak itp.
5. Spróbujcie stworzyć muzykę buta. Jakie dźwięki mogłyby ilustrować np. wędrowkę butów przez góry, błoto, piasek itp., taniec butów?

IV. Stare buty.

Tekturowe modele stóp i podeszew butów.

Materiały plastyczne, skrzynia skarbów.

Instrumenty muzyczne.

Plansza z odcisniętymi śladami butów, stóp ludzkich, przedmiotów.

- V. Stare przedmioty, ubrania, z czasem, w wyniku zużycia, tracą swoje funkcje użytkowe i pierwotne wartości estetyczne, zyskują natomiast inną wartość – emocjonalną, gdyż zostały obdarzone jakimiś uczuciami przez człowieka – właściciela, wiążą się z różnymi sytuacjami z jego życia, mogą więc budzić skojarzenia i wspomnienia. Dzięki uczuciom, jakie żyjemy w stosunku do przedmiotów, możemy spróbować na nowo nadać im jakość estetyczną, pewną użyteczność, odmienną od pierwotnie przypisywanej im funkcji. Uświadomienie dzieciom, że każde z nich może stać się twórcą, artystą, jeżeli zechce zrobić coś nowego, dzięki czemu przekaze coś innym i jeżeli przy wykonywaniu swojej pracy będzie działał według własnego pomysłu, z uczuciem i zaangażowaniem.

Projekt nr 8

Temat: Podróż samolotem

- I. Rozwijanie umiejętności stopniowanego i globalnego czytania. Nazwy miast zaczyna się pisać wielką literą.
- II. Nauczycielka proponuje zabawę w podróż samolotem. Dzieci z dostępnych elementów wyposażenia sali budują lotnisko, samolot.
- III. Zadania:
 1. Zastanówcie się, co jeszcze będzie potrzebne do rozpoczęcia zabawy?
 - a) wybór pilota, stewardesy,
 - b) przygotowanie biletów lotniczych,
 - c) ustalenie na mapie Polski trasy lotu.
 2. W czasie lotu stewardesa zaproponuje małym pasażerom rozwiązanie rebusów (*Wyprawka*, s. 35). Stewardesa sprawdzi także poprawność rozwiązania rebusów (rebusy tematycznie związane z zabawą).
 3. Samolot przelatuje przez różne miasta, z góry widać różne lotniska. Spróbujcie odczytać z kartoników, nad jakimi miastami przelatujemy.
 4. Co ciekawego zauważyliśmy w zapisie nazwy miast? Dlaczego tak jest to napisane?
 5. Uwaga, dolatujemy do celu naszej podróży. Jak się wam wydaje, co będzie najszybszym środkiem transportu kiedy dorośnięcie? Czy dalej samolot? Kto myśli inaczej?
- IV. *Wyprawka*, s. 35 (rebusy).
 Elementy wyposażenia sali.
 Pisaki, kartoniki z napisami nazw miast.
 Konturowa mapa świata.
 Kawałki tektury (bilety).
 Dziurkacz.
- V. Samolot jest obecnie najszybszym środkiem służącym do przemieszczania się z miejsca na miejsce. Przyszłość komunikacji zależy od pomysłowości ludzi, od tego, co wykorzystają do skrócenia czasu podróży.

Projekt nr 9

Temat: Papierowe postacie

- I. Poznanie zasadniczych cech budowy ciała ludzkiego. Poznanie nowej formy teatralnej: „teatr papierowych figur”.
- II. Biały fragment ściany, białe płótno rozłożone na podłodze. Częściowe zaciemnienie sali. Ruchome źródło światła (np. latarki).
 Pytania–polecenia:
 Dlaczego czasami rzucamy cień własnej postaci, a czasami nie?
 Kiedy pojawia się cień?
 Czy nasz cień jest w czymś do nas podobny? (kształt, ruch).
 Jakie elementy (części) naszego ciała pokazuje nasz cień?
 Czym różni się nasz cień od nas samych, rzeczywistych? (wielkość, szczegóły budowy ciała).
- III. Zadania:
 1. Obrysujcie (pomagając sobie nawzajem) kształt waszego ciała lub obrysujcie cień, który rzuca wasze ciało na ścianę lub podłogę. Wykonajcie to na dużych arkuszach papieru.
 2. Jak sądzicie, kto mógł ukryć się w waszych cieniach, w kształtach waszych postaci? Może ten „ktoś” nie całkiem jest do was podobny? Może podobny jest do kogoś, kim chcielibyście być?
 - a) zabawa własnym cieniem – pokazywanie, za pomocą ruchu własnego ciała rzucającego cień, siebie samych (charakterystyczne cechy) lub postaci, jakimi dzieci chciałyby być,

- b) rysowanie w kształt na papierze własnego wizerunku z uwzględnieniem jak największej liczby szczegółów,
- c) rysowanie w kształt własnej postaci „kogoś” lub „czegoś” innego, kim lub czym dzieci chciałyby być; możliwość uzupełnienia kształtu postaci o elementy dodatkowe.
- 3. Wyobraźcie sobie, że znaleźliśmy się w Krainie Papierowych Postaci. Jakie przygody, śmieszne czy niebezpieczne, mogą przytrafić się mieszkańcom tej krainy?
 - przedstawienie przygód papierowych postaci w formie teatralnej.
- IV. Wyodrębniona część ściany.
 Białe płótno.
 Ruchome źródło światła.
 Duże arkusze papieru.
 Materiały plastyczne.
- V. Zwrócenie uwagi dzieci na wspólne cechy budowy ciała wszystkich ludzi oraz cechy szczególne, typowe dla każdego z osobna. Uwzględnienie kategorii samowiedzy, dotyczących wyglądu zewnętrznego oraz niektórych cech charakteru, które można przedstawić w sposób symboliczny (symboliczne atrybuty materialne, gesty) w konstruowaniu wizerunku własnej postaci.

Projekt nr 10

Temat: Gwiazdoludy z Enteropii

- I. Tworzenie różnorodnych skojarzeń i interpretacji dotyczących nazw przedmiotów z planety Enteropii.
 Tworzenie postaci Gwiazdoludów.
- II. Spokojna muzyka (np. M. Oldfield), nauczycielka zaprasza dzieci do wspólnego kręgu. Opowiada swój niezwykły sen, w którym odbyła podróż do planety Enteropia. Przyjęły ją i ugościły tajemnicze Gwiazdoludy – postacie o nieokreślonych kształtach. Gwiazdoludy rozmawiały z nią w dziwnym języku – nie wszystko mogła zrozumieć. Zapamiętała tylko pięć słów, które często Gwiazdoludy powtarzały.
- III. Zadania:
 - 1. Nadanie polskiego odpowiednika danemu słowu.
 - 2. Znamy już częściowo niektóre słowa z języka Gwiazdoludów, wymyśliśmy sobie ich polskie znaczenie, tak naprawdę, to nie wiadomo, czy rzeczywiście oznaczają to samo w ich języku. Pamiętam jeszcze, że Gwiazdoludy miały ciała z papieru, z pogniecione go papieru podobnego do naszych gazet. Ich kształty były różne. Spróbujcie z kawałków gazet i sznurka stworzyć postacie Gwiazdoludów.
 - 3. W jaki sposób można ożywić papierowe kukły Gwiazdoludów?
 - a) forma teatralna – scenki z życia Gwiazdoludów,
 - b) kukła Gwiazdoluda spróbuje przemówić do dzieci w swoim języku używając poznanych wcześniej słów,
 - c) sposób zaproponowany przez dzieci.
- IV. Magnetofon, nagranie muzyki M. Oldfielda.
 Gazety, sznurek.
 Nazwy: Tarantoga, Merocalef, Mastoria, Eboret, Baoubin.
 Materiały wybrane przez dzieci do zadania 3c.
 S. Lem *Dzienniki gwiazdowe* – pomysł do treści snu.
- V. Zastosowanie zdekodowanych nazw przedmiotów na Ziemi i na Enteropii. Istnieje jeszcze wiele nie odkrytych rzeczy, których nie wymyślono na Ziemi, ale które, być może, istnieją na innych planetach, do których człowiek jeszcze nie dotarł.

2. Typy zabaw

Klasyfikacji zabaw swobodnych dokonano na podstawie opisu W. Hajnicz (1982, s. 33–55). Uwzględnia on dwa kryteria: wielo- lub jednoprzeciotowość działania zabawowego oraz sposób jego finalizacji. Poszczególne typy zabaw lokują się na kontinuum:

- zabawy wielopreciotowe vs zabawy jednopreciotowe,
- zabawy niesfinalizowane vs zabawy sfinalizowane.

Biorąc pod uwagę oba kryteria wyróżniono sześć typów działań zabawowych:

Typ I: p s e u d o z a b a w a

Cechą charakterystyczną tego typu organizacji działania zabawowego jest brak logicznego związku między jego elementami. Dobór przedmiotów – rekwizytów zabawy dokonywany jest chaotycznie, są one przez dziecko szybko porzucane; nie dokonuje ono żadnej klasyfikacji czy wyboru przedmiotu przydatnego do rozpoczętego tematu zabawy. Działanie dziecka jest niejednolite i często przerywane. Czasami udaje się dostrzec załączki tematu zabawy, powracające podczas trwania obserwacji, lecz strona organizacyjna takiego działania, obfitująca w zbędne „przerywniki”, wyklucza zakwalifikowanie go do zabaw.

Typ II: z a b a w a w i e l o p r z e d m i o t o w a

Ten typ zabawy charakteryzuje się następującymi po sobie sekwencjami czynności, z których żadna nie zyskuje dominacji nad pozostałymi. Niektóre sekwencje mają już charakter pełny, tzn. zawierają operacje o wszystkich funkcjach – od przygotowawczych, poprzez zasadnicze, aż do finalizujących. Wraz z pojawieniem się czynności finalizujących dziecko bardziej świadomie zaczyna wykorzystywać w zabawie przedmiot, który po zrealizowaniu pomysłu zastępuje innym lub nadaje mu zupełnie nowe znaczenie, rozpoczynając tym samym następną sekwencję działania zabawowego.

Typ III: z a b a w a z n i e p e ł n ą d o m i n a n t ą

Czynności zabawowe są, w swej ogólnej postaci, zbliżone do poprzedniego typu, z tą różnicą, że obecnie wśród kilku następujących po sobie zabaw jedna jest wyraźnie bardziej rozbudowana niż pozostałe. Oznacza to, że jeden z przedmiotów wykorzystywanych przez dziecko jest dla niego bardziej atrakcyjny od innych, co wpływa na dłuższy czas trwania zabawy tym przedmiotem, jak i na większą liczbę czynności podstawowych o zróżnicowanych funkcjach. Mimo wyraźnego rozbudowania jednej z sekwencji zabawy wielopreciotowej dziecko nie ma jeszcze wystarczających umiejętności i wiedzy, a może i cierpliwości, aby daną zabawę sfinalizować.

Typ IV: z a b a w a z d o m i n a n t ą p e ł n ą

Jest to ten sam typ zabawy, co omówiony poprzednio, charakteryzujący się tym, że w ciągu następujących po sobie zabaw pojawia się jedna, bardziej rozbudowana. Specyfika typu IV polega na tym, że w zabawie dominującej oraz w większości pozostałych sekwencji zabaw pojawiają się czynności składowe o funkcjach finalizujących. Przy czym nie chodzi tu o zakończenie zabawy w sensie tematycznym, ale o finał organizacyjny. Znaczą to, że dziecko nie przerywa zabawy w sposób nagły i pozostawia przedmiot, którym dotychczas bawiło się, lecz uświadamia sobie, że powinno jakoś rozwiązać obecną sytuację zanim rozpocznie nową zabawę.

Typ V: z a b a w a j e d n o p r z e d m i o t o w a n i e p e ł n a

Zabawa zakwalifikowana do tego typu charakteryzuje się wyborem jednego przedmiotu, tematu lub roli w zabawie, wokół których skupia się całe działanie dziecka. Określenie „niepełna” dotyczy braku czynności mających funkcje finalizujące. Wśród zabaw typu V wyróżniono dwa typy pośrednie. Pierwszy z nich to wtrącanie w tok jednolitej zabawy kilku czynności mających charakter osobnej minizabawy, po której kontynuowana jest zabawa zasadnicza. Drugi typ to zabawy nie w pełni jednoprzekmiotowe. Dziecko w sposób płynny i logiczny przechodzi od jednego działania do innego, ale powiązanego z poprzednim.

Typ VI: z a b a w a j e d n o p r z e d m i o t o w a , j e d n o l i t a , p e ł n a

Jest to typ działania zabawowego występujący najczęściej w grupie dzieci 5- i 6-letnich, świadczący o ich możliwościach dłuższego skoncentrowania się na czynnościach wokół wybranego przedmiotu. Dziecko tak długo zajmuje się danym przedmiotem, aż osiągnie zamierzony rezultat, którym jest działanie na przedmiocie, aż do wyczerpania zainteresowania nim. Świadczą o tym czynności o funkcji finalizującej, przy czym finał ma tu głównie charakter organizacyjny, nie tematyczny, choć czasami oddzielenie obu typów finałów jest niezmiernie trudne. (Finał tematyczny świadczy o tym, że dziecko wie, do czego zmierzają w rzeczywistości czynności i działania, które odtwarza w swojej zabawie, i wiedzę tę uwzględnia podejmując czynności o funkcji finalizującej.)

3. Opis obrazków, na podstawie których badano tendencję do zachowań pomocnych

1. „Zabawa choinkowa”

Wesoła zabawa dzieci w karnawałowych strojach. Z boku stoi dziewczynka, która nie ma stroju do przebrania.

2. „Film”

Dzieci siedzą na ławeczkach i oglądają film. Ewa spóźniła się i nie ma gdzie usiąść. Zobaczył ją Maciek.

3. „W szatni”

Spóźniony Łukasz wbiega do szatni. Na podłodze leży dziecięcy płaszczek.

4. „W autobusie”

Jakub jedzie autobusem. Siedzi przy oknie. Wszystkie miejsca są zajęte. Chłopiec spostrzega, że obok niego stoi starsza pani.

5. „Na sankach”

Starsi chłopcy jeżdżą na sankach. W oddali stoją dwaj mali chłopcy. Widać, że też chcieliby się bawić, ale nie mają sanek. Zauważyli ich starsi chłopcy.

4. Arkusz badań dojrzałości szkolnej

Imię i nazwisko dziecka

Data urodzenia

Adres

Zestawienie wyników badań

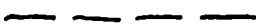
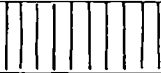










Ilość punktów ogółem	Ocena jakościowa

	Ilość punktów	Ocena jakościowa
Sprawność manualna		
Orientacja przestrzenna		
Percepcja wzrokowa		
Percepcja słuchowa		
Mowa i myślenie		
Elementarne pojęcia matematyczne		
Wiadomości		

I. Rozmowa z dzieckiem

Lp.	Zadanie	Odpowiedź dziecka	Ilość punktów
1.	Znajomość imienia		
2.	Znajomość nazwiska		
3.	Znajomość adresu (miejscowości)		
4.	Znajomość zajęcia matki		
5.	Znajomość zajęcia ojca		

II. Sprawność manualna

Lp.	Wzór	Wykonanie	Ilość punktów za wykonanie	Ilość punktów za linie ciągle	Ogółem ilość punktów
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.		8. 	9.		
10.		11. 	12.		

Uwagi i obserwacje:

III. Orientacja przestrzenna

1. Próba Piageta

Próba	Nr kolejny zadania	Treść zadania		Ilość punktów
I	1	Pokaż swoją (własną) rękę prawą, lewą		
	2	Pokaż swoją nogę lewą, prawą		
II	3	Pokaż moją rękę	prawą	
			lewą	
	4	Pokaż moją nogę	lewą	
			prawą	

2. Układanka przestrzenna

Lp.	Pojęcia określające położenie przedmiotów w przestrzeni	Rozumienie pojęć	Ilość punktów	Znajomość i posługiwanie się pojęciami	Ilość punktów
1.	na środku				
2.	z prawej				
3.	z lewej				
4.	między				
5.	wyżej				
6.	nżej				
7.	w prawym górnym rogu				

Łączna ilość pkt	
------------------	--

Uwagi i obserwacje:

IV. Percepcja wzrokowa

1. Układanka geometryczna

Lp.	Z a d a n i e		Uwagi o wykonaniu	Ilość pun- któw
1.	Różnicowanie położenia i ukie- runkowania figur geometrycznych (ukł. 1)	trójkąt prostokątny		
		kwadrat		
		prostokąt		
		romb		
		trójkąt równoramienny		
		kolejność figur		
		integracja figur		
2.	Różnicowanie położenia i ukie- runkowania figur geometrycznych (ukł. 2)	trójkąt równoramienny		
		prostokąt		
		romb		
		kwadrat		
		trójkąt prostokątny		
		kolejność figur		
		integracja figur		

2. Układanki z części

Lp.	Z a d a n i e	Uwagi o wykonaniu	Ilość pun- któw
1.	Układanie obrazka z 4 części		
2.	Układanie obrazka z 6 części		
3.	Układanie przedmiotu z części		
4.	Układanie figur geometrycznych z części		

Uwagi i obserwacje:

Łączna ilość pkt	
------------------	--

V. Percepcja słuchowa

Lp.			Z a d a n i e	Ilość pun- któw
1.	Analiza zdania	Przykład:	Mama gotuje obiad.	
			Moja piłka jest czerwona.	
2.	Analiza sylabowa wyrazu	Przykłady:	mama, zegarek	
		wyrazy 2-sylabowe	mucha, krowa	
		wyrazy 3-sylabowe	kapusta, mieszkanie	
3.	Analiza głoskowa wyrazu	Przykłady:	Ewa, but, Ola	
		Samogłoska na początku wyrazu	oko, ucho, igła	
		Spółgłoska na początku wyrazu	lato, kotek	
		Samogłoska na końcu wyrazu	osa, Ola	
4.	Synteza sylabowa wyrazów	Przykłady:	so-wa, ja-go-dy	
		wyrazy 2-sylabowe	pia-sek, lal-ka	
		wyrazy 3-sylabowe	ko-le-ga, za-baw-ka	
5.	Synteza głoskowa wyrazów	Przykłady:	n-o-s, o-k-n-o	
		wyrazy krótkie	r-o-k, l-a-s	
		wyrazy dłuższe	g-ó-r-a, w-ó-z-e-k	

Uwagi i obserwacje:

VI. Mowa i myślenie

1. Historyjki obrazkowe

Lp.	Zadanie	Historyjka 3-obrazkowa	Ilość pun- któw	Historyjka 4-obrazkowa	Ilość pun- któw	Ogółem pun- któw
1.	Ułożenie historyjki w po- prawnej kolejności					
2.	Powiązanie słowne akcji na kolejnych obrazkach					
3.	Opis treści historyjki zda- niami rozwiniętymi					

Zapis opowiadania:

2. Klasyfikacja obrazków

Lp.	Obrazki	Nazywanie poszcze- gólnych obrazków	Ilość pun- któw	Umiejęt- ność dokonania podziału	Ilość pun- któw	Określenie pojęć ogólnych	Ilość pun- któw	Ogółem ilość punktów
1.	Meble							
2.	Przybory szkolne							
3.	Ubranie							

Uwagi i obserwacje:

Łączna ilość pkt	
------------------	--

VII. Elementarne pojęcia matematyczne

1. Porównywanie zbiorów

	Z a d a n i e	Ocena wykonania	Ilość punktów
Umiejętność porównywania zbiorów	równolicznych		
	różnolicznych		
Opanowanie pojęć określających relacje między zbiorami	równo – tyle samo		
	mniej		
	więcej		
	o jeden mniej		
	o jeden więcej		
Posługiwanie się liczebnikami głównymi w zakresie 10			

2. Szeregowanie zbiorów

Z a d a n i e	Ocena wykonania	Ilość punktów
Umiejętność szeregowania zbiorów wg wzrastającej liczebności		

3. Dodawanie i odejmowanie.

Lp.	Przykłady działań	Ocena wykonania	Ilość punktów
1.	$2 + 3 =$		
2.	$5 + 2 =$		
3.	$6 + 4 =$		
4.	$5 - 2 =$		
5.	$7 - 5 =$		
6.	$10 - 4 =$		

Uwagi i obserwacje:

Łączna ilość pkt	
------------------	--

VIII. Wiadomości

1. Ludzie pracy różnych zawodów

Lp.	Z a w ó d	Znajomość nazwy zawodu	Ilość punktów	Czym się zajmuje, co robi?	Ilość punktów	Ogólna ilość pkt
1.	Górnik					
2.	Nauczyciel					
3.	Listonosz					
4.	Milicjant					
5.	Lekarz					

2. Środki lokomocji, maszyny, urządzenia

Lp.	Pojazd, maszyna, urządzenie	Znajomość nazwy	Ilość punktów	Do czego służy?	Ilość punktów	Ogólna ilość pkt.
1.	Koparka					
2.	Traktor					
3.	Dźwig					
4.	Statek					
5.	Pralka					

Uwagi i obserwacje:

3. Zwierzęta

Lp.	Zwierzę	Znajomość nazwy	Ilość pkt	Jakie daje korzyści?	Ilość pkt	Gdzie żyje, mieszka	Ilość pkt	Ogólna ilość pkt
1.	Ryba							
2.	Owca							
3.	Pszczoła							
4.	Wielbłąd							
5.	Dzięcioł							

4. Rośliny

Lp.	Roślina	Znajomość nazwy	Ilość punktów	Gdzie rośnie, w jakim śr. przyrod.	Ilość punktów	Ogólna ilość pkt
1.	Kapusta					
2.	Cytryna					
3.	Mak					
4.	Muchomor					
5.	Mlecz					

Uwagi i obserwacje:

Łączna ilość pkt. dz. VIII	
Łączna ilość pkt. dz. I	
Razem wiadomości	

.....
podpis badającego

Alternative in the pre-school education

Theoretical-empirical study

Summary

The basic thread of the considerations showed in the present work concerns theoretical premises and educational effects of the project "Alternative in the pre-school education" executed in 1985–1988 in one of Wrocław kindergartens. The analysis of characteristics, understood as educational competence, of the children taking part in the programme is preceded by two chapters. The first one is a review of some theoretical standpoints belonging to the trend of the alternative pedagogy. They are among others the studies by H. A. Giroux, P. McLaren and S. Aronowitz – the representatives of the American critical pedagogy and the activity of Free Schools Movement in Germany, represented by Glockseeschule in Hannover, Free School in Offenburg and H. von Hentig's school-laboratory in Bielefeld. The experiments of alternative character in the education of Central-East Europe have been discussed basing on the works by the Moscow team "Szkoła" and the Polish conception represented by the project of Wrocławska Szkoła Przyszłości (Wrocław School of Future). From the conception there arise the major ideas of the alternative education in kindergarten, the discussion of which is included in the other chapter.

Alternative solutions have revealed in three main planes. Firstly, in the selection and arrangement of the educational matter having its reflection in the subject matter where the common and compulsory "Curriculum of Kindergarten Education" worked out by the Ministry of Education was treated as equal to the current events in children's lives, contents of radio and tv programmes, lectures being read. The questions constituting starting-points for discussion and children's activities were grouped in thematic series of different duration. Secondly, an original method, worked out by the team of Wrocławska Szkoła Przyszłości, was applied which consisted in projecting educational situations where the child's activity was exposed as the source and way of acquiring knowledge. The essence of the method is presenting to the child the possibility of choice referring first of all to the kind of task, the result expected and ways to accomplish it (as well as the choice of partners, time and place of activity with the range of jobs left to the child being different according to the type of task – narrow with the closed task and wide with the open task of a wide scale of intermediary states). Thirdly, the factor integrally connected with those mentioned above was non-standard furnishing of the kindergarten rooms where due to a part of equipment being mobile elements such as boxes, screens, pieces of cloth the children could shape the space according to their needs resulting from the task taken.

The basic assumptions of the project „Alternative in pre-school education” are associated with the education understood as maximization of developmental chances of people according to their individual needs and abilities and in accordance with social aims and values. The postulate refers to existential duties of education (democratization of own possibilities, meeting and dialogue, alliance with potential reality) revealing in the offering of help in the choice of values which, supporting natural development of the educated, enrich their daily existence.

The postulates of the alternative education to be executed in practice required stressing the emotional, material and organizational conditions of the method of designing educational situations. The method comprises a few elements but the main factor, determining its essence, is that the child is left the possibility of choice of a task and the ways of its accomplishing. The effectiveness of the method is dependent on accompanying circumstances. It is favoured by the climate of confidence and acceptance providing the child with the sense of safety; this can be obtained replacing the valuation by the information about how the activity proceeds, applying encouragement instead of instructions, accepting variety of solutions instead of their uniformization. It is as important as the child's material surroundings which should be fed, varied and stimulating enough to enable real choice. The ability to administer the time properly so that different forms of activities diversified in time will be possible is quite significant too. The above assumptions might be reflected by the description of the social life in the kindergarten of alternative character as compared with the conventional one, included in chapter 3.

Chapters 4–7 present the results of investigations carried in both types of kindergarten (i.e. in the WSP group and in the conventional kindergarten), analysed and interpreted. The basic research methods applied to gather the data were the method of observation and the quasi-experiment method. The results obtained are the following:

1. Children's dispositions under investigation fall into two main groups:

a) characteristics conditioning the *c o g n i t i v e* aspect of man's functioning, revealing in the intellectual sphere and in relations to the objective world (active attitude towards the reality, fluency of speech and ideas, ability to mobilize and concentrate in the situation of solving problems, inquiring disposition, plasticity in defining things and phenomena, resistance to difficulties) and

b) characteristics of the *s o c i a l - e m o t i o n a l* sphere concerning the relations with the representatives of the child's social environment (initiative in free games and in making social contacts, tendency to co-operation and giving a hand, symptoms of aggression).

2. An analysis of the empirical material revealed discrepancies in the range of *c o g n i t i v e* functioning (most of them were statistically significant) between children from both examined groups, smaller differences being noted in the range of *s o c i a l c o n t a c t s* where only few of them turned out statistically significant.

3. In both the description of *t y p i c a l b e h a v i o u r* and the specific situations, where chosen *f o r m s o f c o n t a c t* between the teacher and the children were observed, the difference between the functioning of teachers was marked.

This might explain the differentiation of effects which suggest that:

1. The style of pedagogical action determines the level of cognitive abilities to a higher degree than the sphere of social skills. It can be supposed that the cognitive abilities are more concrete, easier to "prepare", to undergo operationalization and stimulation training. On the other hand the social sphere which is broader, harder to reduce to the simple processes, more dependent on the child's developmental stage and on co-operation with the child's home, the training effects of which are often delayed and require more self-activity of the subject – undergoes the stimulation with a greater difficulty.

2. There still lingers the idea, having its reflection in practice, that the educational activity is first of all didactic work. Although the teachers of both groups seemed to represent this standpoint, the different range of activities undertaken by each of them led to different effects which found particular reflection in the characteristics of the cognitive sphere.

3. The characteristics analysed determine the school maturity although they mainly concern the way of cognitive and social-emotional functioning, not taking into account the

vastness of the child's knowledge or abilities to make use of it. Applying an additional test of school maturity the information has been obtained that:

a) manual competence and knowledge dependent on visual and aural perception and spatial orientation are more associated with the maturity of the nervous system (only minor differences in favour of WSP group were noted) than

b) the level of speech and thinking, the store of elementary mathematical notions, the store of knowledge about the social-natural environment which are largely open to the effect of educating activities of the surroundings and within the range of which the better results were noted in the children from the WSP group.

Translated by Hanna Szlapka

PUBLIKACJE WYDAWNICTWA UNIWERSYTETU WROCŁAWSKIEGO
SERIA „SOCJOLOGIA”

- Tadeusz Alek-Kowalski, *Instytucjonalizm nauki. Problemy i kontynuacje*, Socjologia XII (AUW No 1575), 1993
- Zdzisław Morawski, *Prawne instrumenty segmentacji społeczeństwa w okresie transformacji systemowej (przypadek Polski lat 1989-1992)*, Socjologia XIII (AUW No 1580), 1994
- Edukacja wobec zmian lokalnych i globalnych*, Socjologia XIV (AUW No 1622), 1994
- Nauka, demokracja, autorytaryzm. Społeczne i kulturowe wymiary nauki*, Socjologia XV (AUW No 1635), 1994
- Mniejszość niemiecka w Polsce i Polacy w Niemczech*, Socjologia XVI (AUW No 1681), 1994
- Władysław Misiak, *Europa regionalna – procesy autonomizacji i integracji*, Socjologia XVII (AUW No 1683), 1995
- Struktura społeczna Śląska w toku zmian transformacyjnych*, Socjologia XVIII (AUW No 1708), 1995
- Wanda Patrzalek, *Społeczne i ekonomiczne relacje miasto-wieś w okresie realnego socjalizmu i zmian systemowych w Polsce*, Socjologia XIX (AUW No 1816), 1996
- Problemy rozwoju lokalnego, regionalnego i na polskich pograniczach*, Socjologia XX (AUW No 1859), 1996
- Perspektywy rozwoju i zagrożenia wsi w warunkach zmian systemowych w Polsce*, Socjologia XXI (AUW No 1866), 1996

Publikacje Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego Sp. z o.o.
są do nabycia w Księgarni Uniwersyteckiej we Wrocławiu,
50-137 Wrocław, pl. Uniwersytecki 9/13, tel. 402-923. ~~402~~ 3752923

Sprzedaż wysyłkową prowadzi Dział Marketingu
Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego Sp. z o.o.
50-137 Wrocław, pl. Uniwersytecki 9/13, tel./fax 402-735.



ISSN 0239-6661

ISBN 83-229-1525-X